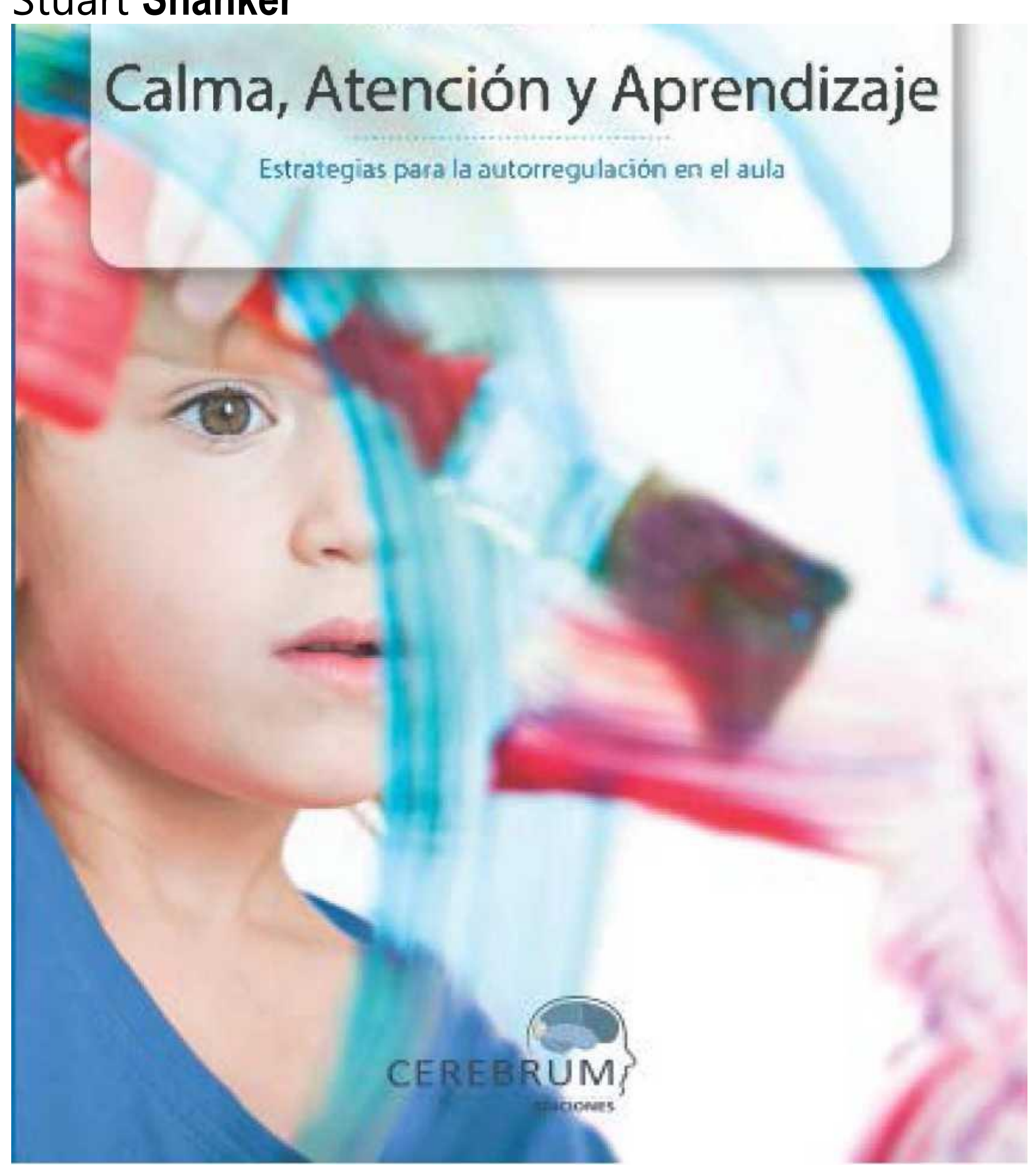
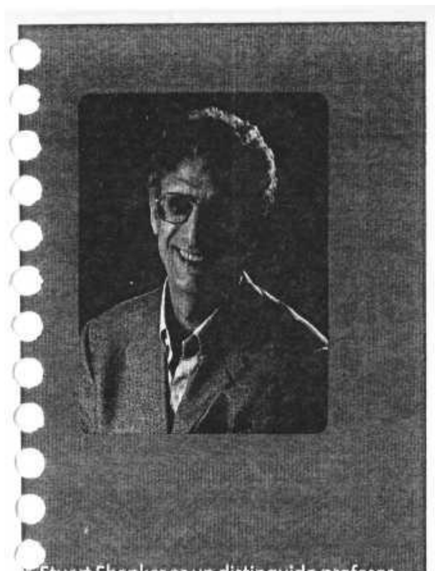
Stuart **Shanker**





r. Stuart Shanker es un distinguido profesor investigación en Filosofía, Psicología y ducación en la Universidad de York. Ha cupado varios cargos incluyendo de alta vancia: Director de la Iniciativa de ivestigación de la Primera Infancia (Cuba, xico, Canadá), Co-Director del Consejo de [illegible] te del onsejo para el Desarrollo de la Primera ncia. El Dr. Shanker se ha desempeñado [illegible] Infantil prano para las organizaciones ernamentales de todo el Canadá, los [illegible] rentes países del [illegible] glaterra, Irlanda, [illegible] Colombia, Perú, acedonia, Madagascar, Rumania y Serbia.

Calma, Atencion y Aprendizaje

Estrategias para la autorregulaciôn en el aula

Stuart Shanker



EDICIONES

Obra originalmente publicada bajo el ritulo
Calm, Alert, and Learning - Classroom Strategies for Self-Régulation Stuart Shanker. Derechos de Autor © 2013 © Pearson Canada Inc., Toronto, Ontario ISBN 978-0-13-292713-0

Autorized translation form the English language édition, entitled CALM, ALERT AND LEARNING: CLASSROOM STRATEGIES FOR SELF-REGULATION, lst Edition by STUART SHANKER, published by Pearson Education Canada, Inc, Copyright © 2012.

Calma, Alerta y **Aprendizaje: Estrategias para la autorregulacion en el aula Stuart Shanker. Derechos de Autor © 2013 © Cerebrum Ediciones SAC, Lima, Perü.**
ISBN 978 -612- 46520-0-4

Autorizada la traducciôn del inglés al espanol de la ediciôn, titulada CALMA, ALERTA Y APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS PARA LA AUTORREGULACION EN EL AULA, por STUART SHANKER Ira Ediciôn, publicada por Pearson Education Canada, Inc, Copyright ©2012.

Direcciôn General y Editorial: Anna Lucia Campos Révision Editorial: César Ruiz de Somocurcio Asistente Editorial: Erik Lora Traducciôn al espanol: Kathleen Gallagher Carâtula y Diseno Interior: David Cheung Diagramaciôn: Gilberto Cardenas Imagen carâtula: ©iStockphoto.com/RalfHettler CEO Cerebrum Ediciones SAC: Luis Fernando Ramlrez

Primera Ediciôn en espanol: 2013

Cerebrum Ediciones SAC © 2013 Caminos del Inca N°1323 Santiago de Surco Tiraje: 1200
ISBN: 978-612-46320-0-4
Hecho el Deposito Legal en la Biblioteca Nacional del Peru N° 2013-12740 Registro de Proyecto Editorial: 11501401300721

Prensa y preprensa CECOSAMI
Calle Los Plateros N°l42 Urb. El Artesano -
Ate Vitarte



EDICIONES

En memoria de Stanley Greenspan

(
I

■<
1

(

(

(

(
((

(
(

l

(

'
<

Tabla de Contenidos

Agradecimientos vii
Introducciôn..xi

Capitulo 1
El Dominio Biolôgico.. 1
El sistema nervioso humano y la autorregulaciôn 2
El mantenimiento ôptimo de la autorregulaciôn en aula 4
    Interpretaciôn del comportamiento del nino..6
Investigaciôn sobre el desarrollo de la autorregulaciôn en infantes 9
Aplicaciones en el aula 11

Capitulo *2*
El Dominio Emocional.. 22
Las emociones y la autorregulaciôn 23
La persistencia de las actitudes tradicionales 23
La funciôn reguladora de las emociones 27
    Teoria del desarrollo emocional de *Greenspan*...27
    Implicancias de la investigaciôn de *Greenspan* para el aula 28
Aplicaciones en el aula 31

Capitulo 3
El Dominio Cogniîivo.. 45
Comprender la atenciôn y la capacidad para procesar......................................47
    La atenciôn no es un fenômeno estâtico...47
    <Por qué algunos ninos tienen dificultad para centrar la atenciôn?..............31
Aplicaciones en el aula...,...56

Capitulo 4

El Dominio social ... 73
<;Qué es la inteligencia social? ... 74
La “danza” de corregulacion ... 76
Como la regulacion, la autorregulacion y la corregulacion estan vinculadas ... 78
Oportunidades de aprendizaje colaborativo ... 80
Aplicaciones en el aula ... 81

Capitulo 5

El Dominio Prosocial ... 93
La naturalezay la importancia de la empatia ... 95
    El papel de la empatia en la evolucion de los humanos ... 98
    El papel de la empatia en la corregulacion ... 99
    Las exigencias del dominio prosocial ... 101
Aplicaciones en el aula ... 102

Capitulo 6

Autorregulacion y Educaciôn Especial ... 120
Aprendizaje social y ninos con necesidades especiales ... 123
    Aprendizaje social y la teorfa del andamiaje ... 125
El Programa de Tratamiento de *Milton & Ethel Harris Research Initiative* (MEHRIT) ... 128
    Traduction de los resultados en una estrategia para la educaciôn especial ... 132
<;Qué hay de “especial” sobre la educaciôn especial? ... 133

Capitulo 7

Autorregulacion y Salud Mental de los Ninos ... 134
Atributos claves de la salud mental ... 138
Caminos de la salud mental: algunos estudiosde casos ... 141
El bienestar mental de maestros ... 150

Palabras finales y mirada hacia el futuro ... 155
Glosario ... 159
Referencias ... 161
Indice ... 175
Créditos ... 182

Este es un libro que planeé escribir con Stanley Greenspan cuando repenti na- mente se fue de este mundo. He puesto especial énfasis en ciertas areas en las que Stanley se hubiera esmerado, y sin duda descarté ciertos temas que él hubiera considerado que merecian mayor énfasis. Pero creo que el libro résultante es una verdadera representacion de las ideas que Stanley desarrollo y perfecciono durante toda una vida. Un extraordinario punto de partida que Stanley nos dejo.

Es imposible agradecer a todas las personas que han contribuido con este libro de una u otra forma a través de los anos, pero algunas personas des- tacan claramente y dicha contribucion debe ser adecuadamente reconocida. La primera de ellos es Devin Casenhiser, jefe de investigacion de MEHRI; y Jim Stieben, director de neurociencia cognitiva de MEHRI. Es imposible documentar todas las cosas que he aprendido de ellos durante los ultimos siete anos acerca de la naturaleza de la autorregulacion en los niveles conductuales, fisiologicos y neurobiologicos; del método y analisis experimental; de la locura de hacer un ensayo de control aleatorio, y de como la clave de nuestro éxito final fue el liderazgo que ellos ejercieron.

Quiero destacar la importancia del trabajo en equipo en cualquier gran proyecto. Los miembros mas importantes de este equipo, personalmente, fueron sin duda mi actual asistenta ejecutiva, Ana Bojcun; y antes de ella, Giselle Tedesco. Las exigencias a las que fueron sometidas han sido incalculables, pero ambas no solo han logrado mantener a MEHRI -y en todo caso, a mi- funcionando perfectamente, también han mantenido la calma y la alegria durante el proceso.

El equipo de MEHRI ha sido una fuente constante de estimulo e imaginacion. El actual equipo de terapeutas, conocidos en conjunto como FACE (Fay Mc Gill, Amanda Binns, Chris Robinson, y Eunice Lee) représenta el centro de la investigacion que se plasma en este libro. FACE ha desarrollado un “modelo mixto” para describir su trabajo en MEHRI. Cada uno se ha capacitado en el area clinica de otro (salud mental, habla y lenguaje, y terapia ocupacional), y comparten una oficina comün donde los casos son debati- dos continuamente, las hipotesis formuladas y reformuladas, y los resultados compartidos.

Este modelo interdisciplinario ha informado todo el trabajo que hemos hecho en MEHRI, y es un placer para mi reconocer las valiosas contribucio- nes hechas por Alicia Allison, Lisa Bayrami, Maria Botero, Narmilee Dhayanandhan, Marina Falkovic, Karen Forsyth, Shereen Hassanein, Sonia Khan, Olga Modérer, Jessica Mariano, Sonia Mostrangelo, Nadia Noble, Matt Pe- terse, y Ljiljana Radenovic. No puedo agradecer personalmente aqui a todos los voluntarios que han trabajado en MEHRI a lo largo de los anos, pero su contribucion ha sido un factor absolutamente fundamental en nuestros resultados. También agradecemos al Consejo Interdisciplinario de Trastornos del Desarrollo y Aprendizaje (ICDL) que supervisaron el entrenamiento de la DIR de los terapeutas de MEHRI. Le debemos un agradecimiento especial a Cecilia Breinbauer, directora ejecutiva de ICDL.

,;C6mo se puede pagar adecuadamente la deuda que tenemos con los padres y los ninos que participaron en nuestro estudio? Continuamente nos quedamos sorprendidos por su compromiso, tenacidad y extraordinario espi- ritu. Espero que todos ellos sepan cuântos ninos de Canada *(y de muchos otros paîsesj* se beneficiaràn con sus esfuerzos.

La Universidad de York es un componente esencial del ambicioso estudio de investigacion realizado en MEHRI. Nada de esto habrfa sido posible sin el gran apoyo que recibimos de Rhonda Lenton y Harvey Skinner. Tengo un vago conocimiento de cuantas veces salieron en nuestra ayuda y soporte. Mis colegas en los departamentos de filosofîa y psicologia en York no han sido menos instrumentales, no solo por haberme brindado mucho tiempo de ensenanza extraescolar con el fin de enfocarnos en esta investigacion, sino en su constante impulso y consejo.

Los amigos son un componente especialmente importante del equipo y muchos han colaborado; pero hay cuatro, en particular, que me gustaria senalar: Barbara King, quien me ha guiado por mas anos de los que cualquie- ra de nosotros nos atreveriamos a recordar y ha proporcionado importantes comentarios sobre todas las ideas que se presentan aqui; Roger Downer, que

(Nota del editor)*

f

se desempeno como présidente de la junta de MEHRI y con quien he colabo- rado estrechamente en los ültimos cuatro anos; Jane Bertrand, la version cana- diense de un Google humano, quien me ha ensenado mas sobre la educacion infantil temprana que todos los libros y articulos que he leido; y Norah Fryer, de quien he aprendido mucho a lo largo de los anos.

Rara vez pensamos en dar las gracias a nuestros auxiliares de educacion por el trabajo que han hecho; pero en mi caso, séria imperdonable que no exprese la deuda que tengo con Jeremy Burman. Me gustaria decir que “jun- tos” hemos desarrollado un curso universitario verdaderamente excepcional en psicologia del desarrollo, pero la verdad es que él ha sido el conductor y yo el pasajero en esta experiencia de transformacion pedagogica.

,;C6mo agradecer a todos los profesores que he conocido en Canada, de quienes he aprendido mucho acerca de la ensenanza y del trabajo con ninos? He llegado a reconocer que los maestros representan a los guardianes de nuestro futuro. Ojala supiera como expresar la gratitud que siento hacia todos y cada uno de ellos, tanto como padre y como cientifico. Sin embargo hay una persona en particular a quien me gustaria agradecer en ese sentido, y esa es Brenda Whittam-Neary, de quien he aprendido mucho acerca de la introduccion de la autorregulacion en el aula.

Le debo un agradecimiento especial a mis editores en Pearson, Tony Luengo y Joanne Close. Ambos han sobrepasado por mucho su labor en la preparacion de este libro que casi me siento avergonzado de incluir solo mi nombre como el autor. (Pero note que dije «casi»). Agradezco también a los revisores de un primer borrador de este libro, Nancy Cari, Pat Dickinson, y Sandy Giles, cuyas valiosas opiniones ayudaron a guiar nuestro trabajo. Ade- mâs, me gustaria agradecer a Pat por la extraordinaria seccion sobre el valor cognitivo del juego, presentado en el capitulo 3 (pp. 49-50).

La investigacion en la que se basa este libro ha sido posible gracias al extraordinario apoyo de Milton and Ethel Harris Family Foundation, que proporciono el financiamiento para la creacion de Milton & Ethel Harris Research Initiative. Pero mi deuda con Milton & Ethel Harris va mucho mas alla de esto. La vision sobre la cual se basa MEHRI, es decir, la idea de estudiar la naturaleza de la autorregulacion y las técnicas para mejorarla, era totalmente de Milt, para luego, tras su trâgica y temprana muerte, ser cuida- dosamente desarrollada por Ethel, siempre con el gran apoyo individual de David, Judith, Naomi, y John Harris.

También estoy agradecido por el apoyo que hemos recibido de la Fun- dacion Unicornio, Cure Autism Now, la Agencia de Salud Püblica de Canada, la Fundacion Templeton, y la Universidad de York.

Las palabras no bastan para agradecer a mis padres y hermana, pero al menos marcan un comienzo.

Por ültimo, quiero agradecer a mi esposa e hijos. Ellos son la verdade- ra inspiracion para este libro: el fundamento de todo lo que hago y de todo lo que quiero hacer.

Nos encontramos en medio de una revolucion en el pensamiento educativo y la pràctica. Los avances cientificos en diferentes campos apuntan hacia un argumento similar, que el desenvolvimiento de los alumnos en la escuela se puede determinar por su capacidad para autorregularse. Algunos teori- cos afirman que la autorregulacion actualmente debe ser considerada como el indicador mas importante de rendimiento académico, incluso mas que el coeficiente intelectual (Blair & Diamond, 2008; Duckworthy Seligman, 2005; Shonkoff & Phillips,

2000).

Entonces, ,;qué es la autorregulacion y qué perfil tiene en aula?

La investigacion educativa en el ambito de la autorregulacion ha esta- do interesada en temas taies como la capacidad de un alumno para fijar me- tas y monitorear el progreso; solicitar aclaraciones o ayuda cuando la nece- site, evaluar y reflexionar de manera critica sobre las fortalezas y debilidades personales de aprendizaje; y emplear estrategias de aprendizaje y herramien- tas para ayudar en la resolucion de problemas (Zimmerman, 1994). Estas caracteristicas son especialmente relevantes para los alumnos adolescentes. En efecto, los sistemas neurales relacionados con estas funciones se encuen- tran entre los ültimos en madurar en el crecimiento del cerebro humano.

Pero durante la ültima década, nuestro conocimiento del desarrollo de la autorregulacion en los primeros anos ha avanzado en una sérié de dominios, lo cual sienta las bases para estas funciones metacognitivas su- periores.

Una de las mejores fuentes bibliogrâficas de investigacion sobre estos

aspectos fondamentales de la autorregulaciôn es el libro *Handbook ofself-regulation: research, theory, and applications (Manual de autorregulaciôn: investigation, teoriay aplicaciones)(20l* **1)** de Roy Baumeister y KathleenVohs. En este manual, los diversos autores que participaron describen la autorregulaciôn como la capacidad para:

1. Alcanzar, mantener y cambiar el nivel de la propia energla para que corresponda con las exigencias de una tarea o situaciôn.
2. Supervisar, evaluar y modificar las emociones propias.
3. Sostener y cambiar nuestra atenciôn cuando sea necesario e ignorât las distracciones.
4. Entender tanto el significado de una variedad de interacciones sociales, como la manera de participât en ellas de forma sostenida.
5. Establecer contacto y preocuparse por lo que otros piensan y sienten, para congeniar y actuar como corresponde.

Cuando pensamos en los alumnos que tienen éxito en nuestros salo- nes de clase, vemos la evidencia de estas capacidades. Cuando pensamos en los estudiantes que tienen menos éxito, podemos ver fâcilmente la evidencia que una o mas de estas capacidades necesitan ser reforzadas. Tal vez una es- tudiante no puede desviar su atenciôn de una tarea para empezar a escuchar a su maestra. Otro alumno puede estar desesperado por tener amigos, pero constantemente no entiende los côdigos sociales que sus companeros le dan. Ambos alumnos presentan dificultades en los dominios de autorregulaciôn.

La autorregulaciôn se considéra cada vez mâs importante para permitir que los nifios y ninas respondan con eficiencia y eficacia a los desafios cotidia- nos que enftentan dentro y fuera de la escuela. Mientras mejor comprenda- mos la autorregulaciôn, mejor podremos implementar las estrategias educa- tivas que mejoren la capacidad de los estudiantes para aprender y desarrollar las habilidadcs necesarias para afrontar los desafios de la vida. Muchos de nosotros nos encontramos al inicio de este viaje y, sin duda, vamos a aprender mucho mâs sobre la autorregulaciôn y la manera en que podemos mejorarla en cada nino en cada salon de clases. Por ahora, espero que este recurso sirva de base para comprender lo que significa la autorregulaciôn, cômo se présenta, y cômo fomentarla en su aula.

El modelo de autorregulaciôn en cinco dominios

En este recurso, vemos la autorregulaciôn a través de la exploraciôn de cinco dominios:

1. El dominio biolôgico
2. El dominio emocional
3. El dominio cognitivo
4. **El dominio social**
5. El dominio prosocial

En cada uno de nosotros hay vinculos complejos dentro de estos cinco dominios. Vamos a explorar estos vinculos de manera mâs profunda en los capitulos que siguen. Para empezar, vamos a explicar brevemente cada dominio. Tomemos en cuenta que, a lo largo de esta introducciôn y los capitulos siguientes, nuestro objetivo principal es ayudar a los estudiantes a lograr una *autorregulaciôn ôptima*, un estado de concentraciôn despejado y atenciôn apropiada para el aprendizaje en un aula.

Existen seis elementos importantes para una ôptima autorregulaciôn, que abarcan los cinco dominios. Estos clcmcntos abarcan los cinco âmbitos y representan, de forma concisa, lo que esperamos poder ayudarle a moverse hacia con sus estudiantes.

Seis elementos importantes para la autorregulaciôn ôptima [1 2]

- Cuando se siente tranquilamente concentrado, la capacidad de saber que uno esta en calma y atento.
- Cuando uno esté estresado, la capacidad de reconocer lo que esté causan- do estrés.
- La capacidad para reconocer estresores, tanto dentro como fuera del aula.
- El deseo de hacer frente a esos factores de estrés.

2 La capacidad para desarrollar estrategias que hagan frente a los estresores

- La capacidad para recuperarse al hacer frente a los factores de estrés de manera eficiente y eficaz.

Los dominios: une vision general

El dominio biologico

El dominio biologico de la autorregulacion se refiere a la actividad o el nivel de energia en el sistema nervioso humano. Los niveles de energia pueden, y de hecho sucede con frecuencia, variar de persona a persona y de situacion a situacion. Dichos niveles varian segûn el temperamento de un individuo y la situacion por la que él o ella esta pasando. A continuaciôn le presentamos algunos ejemplos comunes de como los ninos pueden variar en sus niveles de energia y, como resultado de ello, como responden a su entorno.

Algunos ninos:

- son extremadamente sensibles (hipersensibles) a una forma de estfmulo sensorial en su entorno, ya sea auditivo, visual, tàctil, olfativo o gusta- tivo. Por ejemplo, una nina que es hipersensible al sonido puede verse afectada.de manera negativa por el ruido que otros ninos hacen en el patio de recreo o por el sonido de las campanas o timbres utilizados para controlar las transiciones en el aula. En este caso, la nina puede intentar minimizar el ruido fîsicamente cubriendo sus orejas o separandose psi-cologicamente de su entorno.

- tienen dificultad para permanecer sentados durante mas de unos minu- tos. Necesitan moverse por el salon de clase y cambiar su posicion varias veces en una hora. Para algunos de estos ninos, incluso sentarse en una silla dura significa un reto para su sistema nervioso, se ponen nerviosos y se mueven para reducir las sensaciones desagradables que experimen- tan al estar sentados.

\ I

- tienen un sistema nervioso que râpidamente se sobr^càrga con multiples formas de lo que para la mayoria de la gente se consideraria un impulso sensorial normal.

En el caso del ejemplo anterior, estos ninos tienen dokrespuestas comunes a la sobrecarga:

1. Rechazar los estimulos. Estos ninos se vuelven fntrovertidos (hipoalertas). En este estado, mientras que su sistema nervioso ya no esta sobrëç^rgado, no estan lo suficientemente atentos como para poder aprender. Elles nece-

sitan aprender como regularse de manera *ascendente* (aumento de su nivel y el gasto de energia).

2. Estar sobre estimulados. Estos ninos se vuelven hiperalertas y necesitan aprender como regularse de manera *descendente* (disminucion de su nivel y gasto de energia).

Ahora, demos una mirada al aula. Usted, sin duda, ve por lo menos un nino que esta dibujando, otro jugando con el làpiz, tamborileando con los dedos sobre la mesa, moviendo los pies o estirandose. Otro nino puede estar revoloteando de una actividad a otra. En ambos casos, estos ninos podrian adoptar inconscientemente taies conductas para tratar de mantener o con- centrarse tranquilamente y estar atentos. En otras palabras, estos ninos estan autorregulando su sistema nervioso para un funcionamiento optimo.

La gran pregunta para los maestros es la siguiente: *fiuâles son las técni- cas reguladoras que se pueden utilizar para ayudar a los ninos que necesitan tanto regidar de manera ascendente (estar mas atentos) o descendente (estar mds tran- quilos) para quepuedan prestar especial atenciôn a las instruccionesy a los aportes de otros alumnos sin interrumpir elflujo de la clase?* Usted encontrara algunas de estas técnicas a medida que se apliquen particularmente al dominio biologico indicado en el capitulol (pp. 1-20).

El dominio emocional

El comportamiento de los ninos y las ninas en el dominio emocional, el àmbi- to de los sentimientos y los estados de animo, es mayormente facil de identifi- car. Por supuesto esto es asi en el caso de las emociones fuertes, tanto positivas como negativas.

Algunos ejemplos comunes incluyen:

- Llegar a emocionarse excesivamente al recibir elogios por un trabajo.
- Mostrar una intensa frustracion por no poder resolver un problema.
- Quedarse paralizado por el miedo al detectar a un bravucon bien cono- cido en el patio de la escuela.

Esto es lo que sabemos de forma intuitiva y lo que experimentamos como adultos; las emociones positivas, como el interés, la curiosidad y la felicidad,

gcncran energla. Las emociones negativas, por otro lado, consumcn energla.

Piense en su dla, <qué eventos o interacciones recogiô? jQué eventos lo hicieron sentir cansado y desconcentrado? Nuestros alumnos no son diferentes.

Esto hace al dominio emocional un area muy difïcil de autorregulaciôn. Las emociones negativas intensas, como por ejcmplo la ira, cl miedo, la frus- traciôn, la tristeza, y la ansiedad, pueden hacer que sca muy dificil para algu- nos estudiantes establecer y mantener un estado ôptimo de autorregulaciôn. Sin esta regulaciôn, es dificil para estos alumnos prestar atenciôn.

Imagine esta situaciôn: una maestra de *kindergarten* esta leyendo un cuento a un grupo de ninos. Ella hace una pregunta al grupo y selecciona a una alumna para que comparta su respuesta. Otro alumno tiene la mano levantada y esta muy deseoso de compartir sus ideas. Impaciente y ahora eno- jado porque la maestra no lo escogiô, el alumno dice su respuesta. La maestra, reconociendo la impaciencia del nino, apaciblemente le explica que tiene que esperar su turno. Su respuesta ayuda al nino a calmarse, o regularse de manera descendente. Las técnicas para ayudar a los alumnos a mejorar su regulaciôn emocional se incluyen en el capitulo dos.

El dominio cognitivo

El dominio cognitivo se refiere a procesos mentales como la memoria, la aten- ciôn, la adquisiciôn y retenciôn de la informaciôn, y la resoluciôn de proble- mas. Como maestro, usted sin duda reconoce esta area de la autorregulaciôn. La autorregulaciôn ôptima en este dominio significa que un alumno puede mantener y cambiar la atenciôn de manera eficiente, secuenciar sus pensa- mientos, mantener varias partes de la informaciôn en su mente al mismo tiempo, ignorar las distracciones e impedir el comportamiento impulsivo. Como se verâ en el capitulo très (pp. 45-72), ciertas prâcticas han demostrado ser muy eficaces para ayudar a los ninos a desarrollar estas habilidades, espe- cialmente una vez que se vuelven mâs expertos en la autorregulaciôn de los dominios biolôgicos y emocionales.

El dominio social

Los ninos varlan considerablemente en su capacidad de autorregulaciôn del dominio social. Un alumno que esta perfectamente regulado en este dominio entiende, évalua y actüa sobre determinados côdigos sociales y, en general, se comporta de una manera socialmente apropiada. Los alumnos que luchan con este dominio tienen mucha mâs dificultad para entender los côdigos.

Por ejemplo, un alumno puede interpretar una invitaciôn para expresar una opinion como una oportunidad para dominar o interrumpir continuamente un debate de grupo. Otro alumno puede llegar a retraerse porque interpréta el ofrecimiento de un profesor para ayudarle con una tarea como una senal de que el profesor piensa que no es lo suficientemente inteligente como para hacerlo por su cuenta.

La comünmente conocida *inteligencia social,* esta capacidad de com- prcnder las situaciones sociales y actuar de manera ôptima ante cllas, comien- za dcsdc la infancia. Se desarrolla a medida que los ninos van asimilando progresivamente, inicialmente de sus tutores y mâs tarde de sus companeros y maestros, el significado de sutiles côdigos sociales como las exprcsiones faciales y los tonos de voz. La comprensiôn de cstos côdigos es cspecialmentc importante para el desarrollo de la capacidad de un nino para jugar de forma cooperativa con otros ninos e interactuar con cxito en grupos dentro y fuera del salon de clase (Greenspan y Shanker, 2004).

Al mal entender una situaciôn social, un nino puede esforzarse dema- siado cuando trata a los demâs, mientras que otro no se esfuerza lo suficiente. Si un nino esta experimentando problemas en el dominio social, esto puede afectar extremadamente su autorregulaciôn biolôgica y emocional y viceversa. Usted encontrarâ algunas técnicas utiles para afrontar situaciones de este tipo en el dominio social en el Capitulo 4 (pp. 73-92).

El dominio prosocial

Tradicionalmente, los psicôlogos pensaban que el dominio prosocial es autô- nomo, es decir, el espacio en el que los individuos asumen comportamientos que son positivos y utiles y que promuevan la aceptaciôn social, la amistad, y muy importante, la empatia (Eisenberg y Mussen, 1989). Sin embargo, durante la ültima década, hemos aprendido que el funcionamiento prosocial de un nino esta intimamente ligado a todas las otras areas de nuestro modelo de autorregulaciôn de cinco dominios (Eisenberg, Smith, y Spinrad, 2011).

Consideremos a un nino que ve que su amiga esta llorando, quizâs porque acaba de hacerse dano jugando en el patio del colegio. Si él esta auto- rregulado de manera ôptima en los distintos âmbitos, el nino podrâ:

- Prestar atenciôn a lo que ha pasado (dominio cognitivo).
- Mantener la calma en la situaciôn (dominios biolôgicos y emocionales).
- Entender lo que su amiga siente (dominio social).

- Hacer algo para ayudar a aliviar la aflicciôn de su amiga (dominio pro social).

Desregulaciôn - una **altération o interruption de un sistema de régulation que interfiere con la capacidad del nino o la nina para regularse a si mismo en un dominio.**

Sin embargo, <qué pasaria si este nino encuentra esta situaciôn tan difl- cil de tratar porque es muy ti'mido? En ese caso, facilmente puede estar **desre-** gulado en los cinco dominios. Para empezar, podrfa:

- No prestar suficiente atenciôn para entender exactamente lo que pasô (dominio cognitivo).
- Verse abrumado por las manifestaciones de los sentimientos de su amiga (por ejemplo, su llanto fuerte) y sentirse molesto (dominios biolôgi- cos y emocionales).
- Ser incapaz de procesar cômo se siente su amiga en dicha situaciôn porque él esta muy tenso (dominio social).
- Ser incapaz de ayudar a su amiga, de ninguna manera (dominio pro social).

He aqui una situaciôn similar y que es instructiva para ilustrar no solo cômo los dominios interactûan entre si, sino también la forma en que el maestro involucrado responde para motivar la autorregulaciôn, en particular en el dominio pro social.

Dos ninos de seis anos de edad estaban jugando en e! recreo cuando uno se cayô. La nina reaccionô a la caida y posterior angustia de su amigo riéndose y golpeândolo en la espalda. Esto, por supuesto, molesta a su amigo aun mas, haciendo que la nina, a su vez, se ria aun mis y golpee al nino otra vez, ya que se hizo mâs hiperactiva. La maestra de guardia, sabiendo que la chica ténia gran dificultad con las convenciones sociales y el control de sus ac- ciones motrices cuando se ponia hiperactiva, intervino de la siguiente manera: le mostrô a la nina cômo consolar a su amigo diciéndole suavemente que todo iba a estar bien. Enfonces demostrô a la nina cômo darle palmadas *dôcilmente* en la espalda a su amigo. Casi al instante, ambos ninos se regularon de manera descendente.

Si observamos esta situaciôn y aplicamos la forma en la que podria- mos actuar instintivamente, vemos que existe la posibilidad de que la maestra amoneste a la nina por ser demasiado brusca. En este caso, lo mâs probable es que la nina (y su amigo) se molesten aun mâs y estén desregulados. Tal como tue, la nina realmente queria ser amable, pero sus escasas habilidades sociales y

los problemas de control motor hicieron que esto sea diflcil. Con la respuesta errônea del adulto, la nina podria seguir teniendo problemas constantes en el dominio pro social. Sin embargo, con profundo conocimiento de su maestra y el estimulo amable, la nina pudo aprender una respuesta adecuada a la situaciôn y modelarla. Con intervenciones similares, esta nina puede aprender las habilidades sociales necesarias para fomentar y disfrutar de una estrecha amistad, a su vez que prépara el camino para el desarrollo de habilidades prosociales. Esta maestra era muy parecida a Rose, otra educadora con un profundo conocimiento de la importancia del dominio prosocial. Usted co- nocerâ acerca de las prâcticas del salon de dase de esta maestra en el capitulo cinco (pp. 93-119).

Fuerzas contribuyentes: MEHRI y eî trabajo de Stanley Greenspan

En este recurso, usted verâ las referencias a Milton & Ethel Harris Research Initiative (MEHRI). He estado involucrado con este programa por varios anos, y antes de ello con Stanley Greenspan, el desarrollador de la técnica Floortime™ para apoyar al desarrollo del nino sano. A continuaciôn les présentâmes una brève descripciôn de los objetivos y logros tanto de MEHRI corno de Stanley Greenspan.

En 2005, MEHRI se estableciô en la Universidad de York con una subvenciôn importante de Harris Steel Foundation. Esto fue complementado con el generoso apoyo de The Harris Family Foundation de la Universidad York, y donaciones de varias otras fuentes, entre ellas Cure Autism Now (fu- sionado con Autism Speaks en 2007), la agencia de salud publica de Canada, la Fundaciôn Templeton y la Unicom Children’s Foundation.

MEHRI fue creada para perseguir dos preceptos. El primero consistia en estudiar la eficacia de MEHRIT (el programa de tratamiento de Milton & Ethel Harris Research Initiative), una intervenciôn relacional para ninos pequenos con autismo segün el modelo de Desarrollo de Diferencias Indivi- duales Basado en las Relaciones **(DIR')** desarrollado por Stanley Greenspan y Serena Wieder. El objetivo preliminar de MEHRIT es ayudar tanto a los padres en su esfuerzo por regular a su hijo como ensenarle al nino a autorre- gularse. Esta terapia, y los resultados que se han obtenido se describen en el capitulo seis (pp. 120-133).



DIR ® - Developmental Inriiviriual Différence Relationship-based

El segundo precepto de MEHRI es elaborar un modelo universal de autorregulacion, que bénéficiant a *todos* los ninos. Tuve la gran fortuna de trabajar como el primer présidente del Consejo para el Desarrollo Infantil Temprano Fraser Mustard. Mustard me entreno en las complejidades invo- lucradas en la intensification de cualquier iniciativa de este tipo, y me présenté a muchos funcionarios de la administration publica, superintendentes y directores de Canada y a nivel international, que hizo posible que MEHRI trabaje con maestros y colegios, asi como ponga en prâctica las técnicas que se describen en este recurso.



Iniciativa de Autorregulacion Canadiense

Desde la primera édition de este libro, el equipo MEHRI ha comen- zado a trabajar con una série de educadores en British Columbia y Ontario en la **Iniciativa de Autorregulacion Canadiense,** bajo el liderazgo de Mike McKay, superintendente y director general del distrito escolar de Surrey. Este es realmente un fenômeno popular. Nacio del trabajo de Dave Hutchinson, el superintendente del distrito escolar de Nanaimo, que comenzo a poner en prâctica estas ideas en Saskatchewan. Cada vez, mas profesores y administra- dores comenzaron a preguntar si podiamos ayudarles a instituir prâcticas de autorregulacion similares en sus clases y colegios. Lo que ha evolucionado a partir de estas discusiones es la primera iniciativa, que involucra a seis distritos escolares en BC y dos en Ontario, y una série de miembros asociados en am- bas provincias. Este proyecto promete transformar la prâctica de la educaciôn primaria y secundaria.

(
{

A medida que lea los capitulos siguientes, se encontrarâ con secciones como “Aplicaciones en el aula’que ayudan a situar la autorregulacion en los entornos escolares. Es importante senalar que las raices de estas aplicaciones surgieron del contacto con MEHRI. Ademâs, algunas de estas aplicaciones son compuestas, incluyendo el material de otras iniciativas de MEHRI.

(--

Autorregulacion en el Siglo XXI

En la ultima década, se ha presentado una gran cantidad de investigaciones sobre la autorregulacion en una série de dominios:

- Trastornos del desarrollo (Greenspan, Wieder, y Simons, 1998; Lillas y Turnbull, 2009). [3]

3 Problemas de internalizacion (Lewis y Todd, 2007).

- Problemas de externalizacion (Ross & Fontao, 2008; Stieben et al., 2007).
- Trastornos de la personalidad (Bradley, 2000).
- Trastornos de la memoria (Gunnar & Quevedo, 2007).
- Alcoholismo y conductas de riesgo (Crockett, Raffaelli, & Shen, 2006).
- Obesidad (Riggs, Sakuma, & Pentz, 2007).
- Diabètes y cancer (Grossarth-Maticek & Eysenck, 1995).
- Enfermedad cardiaca coronaria (Boersma & Maes, 2006).
- Trastornos del sistema inmunologico, como el asma, las alergias, el sm-drome de fatiga cronica, y la artritis reumatoide (McEwen, 2002).

Efectivamente, se créé que cada uno de estos problemas tiene una un ica base biologica y/o facto res ambientales contribuyentes, y por lo tanto siguen una via de desarrollo diferente. Y dentro de cada trastorno se créé que existe una enorme variabilidad en las vias.

Pero los desafîos biologicos de cada uno se créé que empeoran por problemas en la autorregulacion, comenzando en el desarrollo temprano del ni no y contribuyendo a importantes **efectos posteriores.**

Electos posteriores queafecta la etapa posterior del desarrollo

Cuanto mejor comprendamos las complejas interacciones biologicas y experimentales implicadas en la autorregulacion, mejor podremos disenar las prâcticas en el salon de clase que mejoraràn la autorregulacion de un alumno y mitigarân los efectos domino de los desafîos iniciales. Esta vision es tan convincente que uno podrfa llegar a decir que si el coeficiente intelectual era la construcciôn psicologica importante del siglo XX, en el siglo XXI sera la autorregulacion, pues a diferencia del coeficiente intelectual, esta nueva vision nos da la esperanza de que al proporcionar a los ninos las herramientas necesarias para promover su autorregulacion, podemos alterar significativamente su trayectoria y vida educativa.



iûué es autorregulacion?

Acerca de este libre y el **sitio** web





Mientras lee, se darà cuenta de los iconos de aviso en los mârgenes de las paginas. Estos iconos, unos para denotar la investigacion y otros para denotar material para padres, le advierten de los recursos que se encuentran en el sitio web complementario al libro: www.pearsoncanada.ca/cal Aqui encontrara recursos, se incluyen articulos, enlaces a sitios relacionados con la investigacion y materiales para padres, organizados por capitulo y por tema.

El Dominio Biológico

Atributos clave del dominio biologie© [4 5]

Los nirïos que son autorregulados de manera ôptima en el dominio biolôgico, demostrarân estos atributos clave:

- Bienestar fisico, que incluye un sistema inmune sôlido.

« Suficiente energia al despertar, que se mantiene a través del transcurso del dia.

» Capacidad de recuperar la energia después de experiencias dificiles.

- Capacidad de mantener la calma en medio de estimulos de distracciôn visual y auditiva.

5 Capacidad de seguir rutinas diarias saludables (por ejemplo, iniciar una die- ta, hacer suficiente ejercicio, contemplar horas necesarias de suerïo).

® Participaciôn y disfrute de las actividades fisicas, gracias al buen funciona- miento de los sistemas motores que, por ejemplo, permiten la coordina- ciôn de los brazos y las piernas, y de los ojos y los dedos.

Los mecanismos fîsicos de autorregulacion se encuentran en el sistema ner- vioso humano, que es parte del dominio biolôgico. Como maestros, tenemos que pensar en este dominio cuando enfrentamos algunas complicaciones en la

autorregulacion en los otros cuatro dominios (emocional, cognitivo, social, y prosocial). Sepa que si un estudiante tiene problemas de autorregulacion en el dominio biologico, es muy probable que él o ella tenga problemas en al menos otro dominio. Por otra parte, los retos en el otro dominio pueden agravar los problemas en el dominio biologico.

Sistema Nervioso Autônomo: es el sistema que contrôla varios organos y musculos Jentro dp nuestro cuerpo: Esta dividido en JOS partes: el sistema nervioso simpâticoy ■A sistema nervioso parasimpâtico.

Sistema Nervioso Jimpâtico (SNS): el sistema para la celeraciôn que résulta en acciôn râpida.

(

Sistema Nervioso arasimpâtico (PNS, a veces SNPS): el sistema ara la recuperaciôn o la desaceleraciôn a una ondiciôndedescanso. El PNS puede referirse l sistema nervioso periférico (los nervios los gangliosfuera del cerebroy la médula spinal) y el sistema nervioso parasimpâtico. "na busqueda enllnea para el PNS porlo general esulta en el primero.

Adrenalina—la hormona ue la aceleraciôn.

El sistema nervioso humano y la autorregulacion

Para empezar, necesitamos una comprension basica de los dos elemen- tos principales del sistema nervioso que afectan nuestra autorregulacion biologica: el **sistema nervioso simpatico (SNS)** y el **sistema nervioso parasimpâtico (PNS).** Ambos son parte del **sistema nervioso autonomo,** el cual contrôla muchos organos y los musculos dentro de nuestro cuerpo, en la mayoria de los casos, sin que seamos conscientes de ello.

La naturaleza y funciones basicas, y el mal funcionamiento del SNS y PNS se resumen en la figura 1.1.

Figura 1.1: Vision general de los sistemas nerviosos simpatico y parasimpâtico [6]

Sistema nervioso simpático (SNS)

6 Este sistema es para la aceleraciôn que résulta en una râpida acciôn. La hormona **adrenalina** esta involucrada en esta aceleraciôn. Por ejemplo, a una alumna timida se le pide que lea trente a la clase. Su cuerpo libéra adrenalina en respuesta a la tension que su cuerpo expérimenta (aumento del ritmo cardiaco y respiraciôn râpida).

- La aceleraciôn excesiva o la activaciôn prolongada de este sistema résulta en hiperactividad y en un râpido agotamiento de la energla.
- Cuando el SNS estâ excesivamente comprometido, puede provocar una respuesta hipersensible de lucha, huida o congelamiento que se activa en situacionesinapropiadas, como una alarma de auto que suena cuando una hoja roza contra el capô de un coche. La respuesta del estrés de un nino podrïa estar tuera de toda proporciôn al hecho que lo desencadenô.

(

2

Cortisol, **la hormona implicada en el retraso hacia abajo a una condiciôn dedescanso**

- Este sistema es para la recuperaciôn o desaceleraciôn a una condiciôn de reposo. La hormona **cortisol** esta implicada en este proceso de recuperaciôn.
- Demasiada desaceleraciôn o la desaceleraciôn prolongada de este sistema puede resultar en estados hipo activas como letargo prolongado o retrai- miento. El nino que ve télévision indiscriminadamente, o aquel con demasiada somnolencia durante el dia son algunos ejemplos.
- Activaciôn excesiva del SNS, que a su vez requiere una activaciôn excesiva del SNR puede resultar en una disminuciôn de la capacidad para recuperar- se de situaciones de lucha, huida, o congelamiento.

En términos simples, cuando el SNS y el SNP se encuentran en un es- tado de equilibrio (homeostasis), pueden “activarse *y* desactivarse de nuevo de manera eficiente *y* sin demasiada frecuencia” (McEwen, 2006, p. 33).

Una analogia es el sistema de calefaccion de su casa. Usted fija su ter- mostato a 21°, su punto homeostàtico. Hace frio afuera, asi que la temperatu- ra en su casa empieza a caer por debajo de la temperatura deseada. Para com- pensar, su sistema de calefaccion se enciende. En este ejemplo, la calefaccion que se enciende puede ser comparada con el SNS de una persona que se activa por el estrés. Su calefaccion se activa hasta que alcanza la temperatura de 21° otra vez. Luego se apaga, el apagado puede ser comparado con su PNS al ser activado para compensar la activaciôn de su SNS. Ahora imaginemos que su termostato no funciona correctamente. Su calefaccion funciona constante- mente tratando de alcanzar su objetivo de 21°. Esto puede ser comparado con el sistema SNS agobiado *y* demasiado estresado de una persona. Para compensar, el SNP debe trabajar mucho para alcanzar un estado de equilibrio.

Como muestra la figura 1.2, existe una continuidad de energia *y* la cantidad de regulaciôn descendente (PNS) o ascendente (SNS) necesaria para alcanzar un estado ôptimo para el aprendizaje. El punto en el que un nino esta concentrado *y* atento, varia de nino a nino y de situaciôn a situaciôn.

Figura 1.2; Continuidad de la energia en el sistema nervioso humano

Estado Hipoactivo	*regulaciôn ascendente* **—>**	**RANGO DE AUTORREGULACION OPTIMA**	**^—** *regulaciôn descendente*	**Estado Hiperactivo**

Nota: El estado mas hipoactivo es el sueno y el estado mas hiperactivo es una rabieta.

La autorregulaciôn en el dominio biolôgico puede entenderse mejorentérminos de fuerzas compensatorias (contrarrestantes] de activaciôn del SNS y desaceleraciôndel SNP. Se trata,en efecto, de ponerel pie en el aceleradoro en losfrenos con elfin de hacer trente a un factor de estrésy lue go recuperarse.

Una analogia de conduction nos puede ayudar a comprender los ajustes sutiles de la energia implicados en la régulation de la atenciôn segûn las exigencias de una actividad. Piense en conducir en trâfico en hora punta. Un conductor principiante tiende a forzar demasiado el acelerador o golpear repentinamentc los frenos, haciendo que el auto de un bandazo hacia delante o haga un chillido cuando se detenga. Un conductor experimentado puede modular el acelerador y los frenos de manera eficiente, suavemente y sin es- fuerzo, pero un conductor sin experiencia necesita practicar para aprender a hacer esto. Lo misnro se hace para mantener una autorregulaciôn ôptima, especialmentc en situaciones sociales, y en especial para los ninos. Los ninos necesitan practicar para aprender a adaptarse a las variaciones en los niveles de actividad (por ejemplo, la regulaciôn ascendente para un examen de ma- temâticas o la regulaciôn descendente después de un descanso), de modo que puedan alcanzar y mantener un estado de calma y atenciôn.

ES mantenimiento ôptimo de la autorregulaciôn en el aula

Cuando hablamos de la capacidad de un nino para lograr una ôptima auto- rregulaciôn, nos referimos a la capacidad que tiene para realizar cambios en su nivel de activaciôn de manera ràpida y con tanta facilidad que corresponda con la energia necesaria para afrontar con calma y de manera eficiente la tarea en cuestiôn (Gonzalez - Lima & Scheich, 1985; Lillas & Turnbull, 2009).

> El procesamiento de atenciônsostiene el buen funcionamiento dentro del cuerpo, el conocimiento de estimulos internos y externos, la atenciôn a la information pertinente, una capacidad para cambios brus- cos o cambios graduales de energia y emociôn, y la capacidad para el compromiso interpersonal con expresiones de alegria. Este estado es el sello distintivo de la regulaciôn de alerta porque proporciona la base ôptima para el aprendizaje. (Lillas & Turnbull, 2009, p. 142).

Como ustedes saben, los ninos varian considerablemente en su capacidad de autorregulaciôn en las interacciones sociales de aprendizaje. Para vol- ver a nuestra analogia de conducciôn, un nino puede constantemente forzar demasiado el acelerador (por ejemplo, el nino demasiado emocionado que no puede esperar para obtener instrucciones antes de comenzar una tarea) mientras que otro presiona demasiado fuerte los frenos (el nino timido que

no interactûa con sus companeros a menos que se le pida). Incluso, otra nina puede saltar errâticamente hacia atrâs y hacia adelante entre la aceleraciôn y desaceleraciôn en su comportamiento.

Mientras mâs *hypoaroused*[7] sea un nino, menos propenso estarâ él o ella a *involucrarse* en las interacciones sociales de aprendizaje. Mientras mâs *byperaroused*[8] sea el nino, menos capaz sera él o ella de *permanecer'm\o\\ics?Ào* en taies interacciones. Por ejemplo, un nino *hypoaroused* que esta demasiado absorbido por un objeto, estudiândolo vehementemente o jugando con este, es probable que pierda la orientaciôn de la maestra y las experiencias de aprendizaje compartidas con otros ninos. De manera similar, un nino *byperaroused* que pasea alrededor del salon, cambiando constantemente su foco de atenciôn de un objeto o actividad a otra, no puede sostener el enfoque necesario para aprender. A continuaciôn, veremos técnicas sencillas para la regulaciôn ascen- dente del primer tipo de nino y la regulaciôn descendente del segundo.

Si bien puede parecer que un nino simplemente tiene que corresponder con los niveles de energia ante las distintas situaciones de aprendizaje en el aula, la autorregulaciôn ôptima es mâs que eso. También requiere que un nino ajuste sus niveles de energia para satisfacer las exigencias de una situaciôn de *manera altamente eficiente*. Por ejemplo, mientras menos energia se requiera por parte de un nino para que participe en la interacciôn social, el nino serâ capaz de sostener esa interacciôn por mâs tiempo. Como resultado de ello, ha- brâ una mayor oportunidad para que ocurra el aprendizaje (Tomkins, 1963).

Este concepto, de manera altamente eficiente, es la clave. Consideremos a la nina que esta participando en un emocionante partido de fôtbol durante la clase de gimnasia. La siguientc clasc de la nina es matemâtica. Ella régula râpidamente y fâcilmente en forma descendente su nivel de energia, desde la energia necesaria para el juego de alto octanaje hasta un enfoque de calma y atenciôn necesario para las matemâticas. Ahora imagine a otro alumno, en la misma clase de gimnasia y la misma actividad de matemâtica. Él todavia esta atrapado en la emociôn del juego de fiitbol y tiene problemas para regularse en forma descendente hasta el punto en que pueda concentrarse en la lecciôn de matemâticas. Es mâs dificil para él coincidir su nivel de emociôn con la tarea, esto lleva mâs tiempo y necesita mâs de su energia. Esto lo déjà con menos energia para poner atenciôn a su aprendizaje.

"Esta bastante dentro del âmbitode la posibilidad elque podamos ser capaces de resolver los altibajos en la utilizaciôn de la energia para una experiencia afectiva positiva mas sostenida, pero menos intensa, o exagerarlas para una experiencia de alerta mâs intensa, alta energia, y afecto positivo.... "

— Tomkins, 1963, p.21

)))) J))))) y

7 Hypoaroused: se refiere a un estado de menor actividadfisiolâgicafrente a un estimulo
8 Hyperarousedfise refiere a un estado de mayor actividadfisiolôgica fiente a un estimulo (N.delE.)

Interpretaciôn del comportamiento de un nifio

Como maestro, usted sabe que interpretar el comportamiento de los ninos no siempre es sencillo. Por ejemplo, una nina que es *hypoaroused* crônica po- dria estar en un estado introvertido por una o mas de las siguientes razones:

- Dificultad para llegar a un umbral para activar la conciencia de un estimulo (por ejemplo, por alguna razon, la nina no oye y no responde cuando una maestra menciona su nombre).
- Se retrae como un mecanismo de defensa porque ciertos estimulos o experiencias son abrumadoras (por ejemplo, el ruido demasiado fuerte o cuando hablan muy alto).
- Dificultad para diferenciar las senales internas (por ejemplo, no se da cuenta cuando su cuerpo le esta diciendo que tienehambre o frio).
- Dificultad para la integracion de las sensaciones del tacto con la informa- cion procedente de las extremidades, articulaciones y müsculos profundos (por ejemplo, tiene problemas para sentarse en una silla sin brazos, o esta constantemente chocandose con los muebles u otros ninos).
- Dificultad para coordinar las sensaciones con las respuestas motoras y secuenciacion de acciones (por ejemplo, mira a su alrededor en todas las direcciones cuando la maestra la llama por su nombre porque tiene problemas para localizar la fuente del sonido).

Por una o mas de estas razones, un nino puede encontrar muy relajan- te permanecer en un estado *hypoaroused* durante un periodo prolongado de tiempo. Por ejemplo, este nino puede mostrar que es *hypoaroused* por su falta de compromiso en una tarea de aprendizaje o por los periodos prolongados de ensonacion.

De manera similar, hay varias razones para explicar el comportamiento de los ninos *hypoaroused* cronicos, siendo las mas comunes: [9]

Nino E permanece cômodamente sentado en su silla, ya que le ayuda a cen- trar su atenciôn durante una discusiôn. *Nina F* trata de permanecer sentada en su silla, pero no se siente cômoda ha- ciéndolo, lo que la pone inquiéta e incapaz de concentrarse en nada mas que en su incomodidad.

plo, un nino que canturrea satisface su necesidad de un estimulo auditive*, mientras que un nino que se chupa el labio o mastica un lapiz esta cumpliendo con la necesidad de un estimulo oral).

- Una necesidad de mantener cierto nivel de actividad para sentirse plenamente consciente de su cuerpo o de mantener la calma en un entorno seguro (por ejemplo, un nino que, cuando esta sentado, mueve cons- tantemente sus pies).



,-De qué manera los estados biolôgicos afectan el comportamiento de los ninos?

Interpretar correctamente el comportamiento de un nino también significa reconocer que los mismos, o similares, comportamientos en dos ninos pueden reflejar diferentes estados en cada uno de ellos, asi como diferentes intentos de autorregulacion. Los intentos de algunos ninos tienen mas éxito que otros. Por ejemplo, consideremos los siguientes très escenarios:

Escenario 1: Dormir y desperîar

Nino A tiene una buena noche de descanso, la cual es una forma importante de restaurar el estado de equilibrio que respalda la autorregulacion ôptima. Él salta de la cama por la manana con una explosion de energia, sensaciôn de revitaliza- ciôn y calma. Esta listo para enfrentar el mundo y prestar atenciôn en la escuela.



Rutinas antes de **dormir**

Nina B no duerme lo suficiente. Ella se despierta en un estado hiperactivo que refleja el gran gasto de energia mientras trata de lograr el equilibrio. Este estado de "saturaciôn" la cansa aün mas por lo que no esta lo suficientemente atenta para hacer trente a los desafios de la jornada escolar.

Escenario 2: Ensonaciôn

Nina C présenta brèves episodios de ensonaciôn durante una actividad, ha- ciéndo que de forma râpida récupéré un estado de calma que le permita prestar atenciôn.

Nino D présenta ensonaciôn durante periodos prolongados, lo que résulta que esté hipoalerta y, por lo tanto, incapaz de prestar suficiente atenciôn en clase.

Escenario 3: Permanecer sentado en un auia

Estos escenarios muestran como el mismo comportamiento en diferen- tes ninos puede indicar una ôptima autorregulaciôn o la falta de ella.

También es importante tener en cuenta lo siguiente:

1. Existe una relaciôn muy estrecha entre la tranquilidad, el estado Je atenciôn y el aprendizaje. Decir que un nino esta atento es decir que él o ella no es ni *hypo* ni *byperaroused*. Un nino esta mejor preparado para aprender cuando esta mas calmado y atento.

2. Estar concentrado y atento puede ser tanto una cuestiôn de regulaciôn ascendente como una cuestiôn Je experimentar los sentimientos po- sitivos que alimentait la atenciôn sostenida, como la modulaciôn de los sentimientos negativos que lo agotan. El nino A, por ejemplo, esta regulado de manera ascendente a medida que salta de la cama; mien- tras que el nino C esta regulado Je manera descendente recuperandose cuando suena despierto por un momento. Tenga en cuenta, también, que cada uno de ellos hace muy rapido un reflejo Je la eficiencia mâxi- ma senaladaanteriormente como un requisito de la regulaciôn ôptima.

3. Algunos ninos tienen que usar mâs energt'a que otros para lograr un estado de equilibrio, dando lugar a un circulo vicioso: mientras mâs energia consumen, son menos capaces de autorregularse de manera efi- ciente, y posteriormente menos energia tienen para gastar. Por ejemplo, la cantidad de energia consumida por el Nino B se esta debilitando, mientras que la brève descarga de energia que se ve en el Nino A es vigorizante.

En la ûltima parte de este capitulo, comenzaremos a explorar una sérié de técnicas de autorregulaciôn que los maestros pueden implementar en las aulas. Técnicas que han demostrado ser muy eficaces ayudando a los alumnos a lograr una regulaciôn ôptima. Estas técnicas son simples y faciles de aplicar, y cuando se practican de manera constante y con paciencia, pueden ser de enorme beneficio para el alumno.

l

Investigaciôn sobre el desarrollo de la autorregulaciôn en infantes

)

Antes de pasar a la segunda secciôn de este capi'tulo, consideremos très conclusiones importantes de la investigaciôn sobre el desarrollo de la autorregulaciôn en infantes y ninos de corta edad.

Los ninos adquieren la capacidad de autorregularse siendo reguladosprimero.

Imagine una madré o tutor tratando de calmar los gritos de un infante. El nino esta claramente *hyperaroused.* Como un recién nacido, el nino tiene algunos mecanismos innatos rie regulaciôn (por ejemplo, conciliar el sueno), pero sin la capacidad rie autorregularse deliberadamente. Entonces, dépende del adulto regular al nino usando una variedad de técnicas, taies como expre- siones faciales réconfortantes, gestos y vocalizaciones. En efecto, se establece una especie rie conexiôn “inalambrica” (Tantam, 2009) para la regulaciôn que sienta las bases para la autorregulaciôn. Con el tiempo, a medida que aumenta la capacidad del nino para prestar atenciôn a los tutores, interioriza la inten- ciôn de regulaciôn de estas técnicas, desarrollando asi su propia capacidad de autorregulaciôn (Greenspan y Shanker, 2004; Legerstee, 2005; McCain, Mustard, y Shanker, 2007).

"El intercerebro, que argumenté,se componede cerebros (obviamente, pero es importante senalar que no estoy describiendo eltipo de conexiôn que podria ocurrir entre mentes) unidos por la comunicaciôn inalambrica deintencionesynode informaciôn".

— Tantam, 2009, p.17

;

Algunos ninos tienen dificultad para interiorizar estas técnicas. Como resultado rie ello, seguirân necesitando una gran cantidad de regulaciôn ex- terna en su etapa escolar para ayudarles a ser mejores en la autorregulaciôn. Usted también puede encontrar que un alumno necesita ayuda en la autorregulaciôn de una situaciôn pero no en otra. Por ejemplo, un alumno puede Uegar a ser *hyperaroused* por sonidos particulares, pero mantenerse calmado casi con la mayoria de los estimulos visuales.

"En el desarrollo explosivo que ocurre entre nueve y dieciocho meses, un bebé...aprende a regular su estado de énimoy el corn porta mie nto, a percibir y organizar patronespara formarun sentido mas completo de si mismo."

— Greenspan & Shanker, 2004, p. 60

También es importante reconocer que mientras mâs *hypo* o *hyperaroused* sea un nino, mayor dificultad tendra para leer su o sus propios côdigos corporales, aquellos que le dicen cuando él o ella esta cansado o con hambre, tiene frio o calor, incluso, cuando él o ella podria estar herido. Una maestra le ensenaba a un nino muy inquieto que siempre vern'a a clase en camiseta sin importar el clima que hubiera. Un dia, ella noté que el nino ténia escalofrios y la piel “de gallina”, sin embargo, no se pçnia el suéter que su madré habia puesto en su mochila. Eue entonces cuando la maestra se dio cuenta de que el nino no sabia que ténia frio. Durante los meses siguientes, la maestra puso en marcha algunas de las prâcticas reguladoras que se describen en este capitulo. El «momento mâgico» se produjo cuando el nino se acercô a ella y le preguntô

)

)



Regulaciôn interactiva

En la definiciôn de "egulaciôn interactiva, jtilizamos lostérminos 'egulaciôn 'Mutua', jidireccional'y'co-construida'de manera i distinta. Estos términos no implican 'reciprocidad'; iâs bien, se refieren a la contribuciôn que ada miembro hace nara la regulaciôn del .tercambio".

Beebe & Lachmann, 1998, p. 4



si ella podia buscarle una manta y ayudarlo a ubicarse en el asiento grande para descansar.

Los adultos que rodean a los ninos necesitan estar regulados en forma ôptima.

Los adultos que rodean a los ninos, padres, tutores y maestros, se en- frentan a grandes exigencias con sus propios recursos de energia, que pu- eden hacer que sea difîcil que permanezcan regulados de manera optima. Los niveles de emociôn pueden ser contagiosos: pensemos en como la ira que agota la energia de alguien puede provocar una respuesta de enojo que agota la energia de la persona a quien se dirige la ira. De manera similar, un tutor en torno a un nino *hypo o hyperaroused* crônico tiene que trabajar muy duro para regular a ese nino, algo que puede ser muy agotador para el tutor. Mientras el tutor pueda permanecer tranquilo, concentrado y atento, y pueda mantener o recuperar rapidamente su propio equilibrio, podra ayudar mas al nino a establecer y mantener un estado ôptimo similar (Beebe & Lachmann, 1998). Y, como sabemos, hablar en voz suave y lenta para calmar a un nino molesto puede ayudar a calmar al tutor también.

De inmediato se desprende de este ültimo punto que, una preocupa- ciôn central dé este recurso que vamos a ver mas de cerca en el capitulo final, es nuestra propia autorregulaciôn como educadores.

(

Efectivamente, mientras mejor podamos permanecer regulados de manera optima, mas ayudaremos a un alumno a lograr una regulaciôn optima. Pero aun mas importante es que mientras mejor nos regulemos, mas energi- zados nos sentiremos al final del dia escolar y mas renovados nos sentiremos la manana siguiente.

La regulaciôn de un nino implica la modulaciôn de la intensidad de los estimulos con el fin de captary mantener la atenciôn del nino.



i a importancia de la îorregulaciônde los padres

(

La investigaciôn sobre los infantes muestra que un aspecto importante de la regulaciôn implica la modulaciôn de la intensidad de un estimulo para que la atenciôn de un bébé sea atrafda y sostenida. A algunos bébés les encanta un môvil colorido sobre su cuna, algunos se sienten abrumados por este. Al experimentar con diferentes tipos de afecto, tonos de voz, expresiones faciales, posturas, gestos, y asi sucesivamente, los tutores descubren qué tipos de comportamientos adultos se adecuan mas al temperamento de un bébé. Ellos aprenden qué comportamientos captan la atenciôn del nino y lo ayudan a relajarse y evitan que llegue a un estado de *hypo o hyperaroused.*

> Algunos bébés son muy sensibles y requieren un suave paliativo. Algunos son subreactivos y requieren mas mimos. Algunos bébés comienzan a descubrir los patrones de vistas o sonidos râpidamente, algunos lentamente. Algunos fâcilmente voltean hacia el sonido o visiones, pero otros se toman un tiempo para darse cuenta. Estas respuestas ocurren con mayor facilidad si los adultos adaptan sus enfoques a cada nino basado en sus preferencias y habilidades individuales. (Greenspan y Shanker, 2004, p. 55).

Lo mismo se aplica a los ninos mayores en los salones de clase. Como maestro, puede hablar calmadamente a un nino, reducir los estimulos de ruido para otro, y sentar a un tercer nino en un area con menos estimulos visuales. Estas son todas las formas en las que usted puede motivar y apoyar la autorregulaciôn en sus alumnos. Detalles prâcticos al respecto y mas présentants en la siguiente secciôn.


Como apoyan los padres a la autorregulaciôn biolôgica

Aplicaciones en el aula

Escenario

Doris ha sido maestra de primer grado por diez anos. Le encanta su trabajo y sus alumnos la adoran. Sin embargo, en los ultimos anos, ha empezado a sentir su trabajo mucho mas agotador. No es que ella esté perdiendo la vocaciôn, sino que los mismos alumnos parecen estar cambiando. Cuando Doris comenzô a ensenar, su clase ténia algunos alumnos mas complejios que requerfan atenciôn adicional. Actualmente, incluso en este corto lapso de tiempo, parece como si la mitad de la clase estuviera compuesta de ninos que no pueden permanecer sentados o responder a su nombre, y mucho menos escuchar un cuento.

Doris se acercô a MEHRI para ayudarse a hacer frente a esta situaciôn. Ella buscô asesorfa que permita ayudar a sus alumnos, recuperar su entusias- mo para empezar cada manana, y darse un sentido de satisfacciôn por un trabajo bien hecho al final del dia.

Iransformaciôn del salon de clase

La primera area de atenciôn fue la instalaciôn fîsica del salon de clase de Doris. Ella estaba tan acostumbrada a los estimulos visuales de su salon de clases

(carteles, calendarios de pared, imageries y môviles) que apenas los notaba. Pero tal vez no era el caso de sus alumnos. Cuando se observé que no habia ni un papel fuera de lugar en el propio escritorio de Doris, se le pidiô que describiera su oficina en casa. Como era de esperar, Doris déclaré que no po- dia soportar el desorden y mientras mas ordenada estaba su oficina, trabajaba de manera mas productiva. ^Lo mismo ocurria con los ninos en su salon de clase? Si algunos de sus alumnos eran parte del creciente numéro de ninos que se abruman fâcilmente por los estimulos visuales o auditivos, un primer paso eficaz séria reducir esta sobrecarga a través de una «transformacién del salon de clase.»

Entorno visual

Por varios anos, los programas educativos como Reggio Emilia han afirmado que los ninos se concentran mejor en un salon de clase con un reducido numéro de factores distractores visuales. Los ambientes idéales tienen mucha luz natural, un minimo de luz artificial, y las paredes pintadas en colores pastel suave con un acabado no brillante en vez de colores vibrantes. Para reducir la sobrecarga visual, Doris transformé de arriba a abajo su aula.



El enfoque Reggio Emilia

"Los educadoresde Reggio Emilia ven la escuela como un organismo vivo. Un lugarde relaciones compartidas entre los ninos, los maestros, y los padres.
La escuela produce para los adultos, pero sobre todopara los ninos, unsentimientode pertenencia a un mundo que esté vivo,acogedor, y auténtico."

— Malaguzzi.n.d., pârr.13

Inspiraaa en la filosofia de Reggio Emilia, Doris emprendiô la primera parte de la transformaciôn. Quito los adornos màs estridentes de las paredes y rcdujo la cantidad de material en su boletin informativo y pizarras. Después de hacer un viajc râpido para comprar cestas de mimbre y étiquetas, Doris procediô a poner los materiales diarios para el salon de clase en cestas mar- cadas, y otros materiales en gabinetes. Al tomar estas medidas, ella esperaba reducir la distracciôn y confusion visual.

Después de este primer paso en la transformaciôn del salon de clase, Doris comentô que se sintiô mas tranquila cuando entré en la habitaciôn. Esto es importante, pues la autorregulaciôn se trata tanto del estado del maestro como el de sus alumnos (ver paginas 9-10 sobre la importancia de la auto- rrcgulaciôn de los maestros). Si Doris se siente tranquila, es muvprobable que sus alumnos se sientan tranquilos. Y mientras màs tranquila se sienta Doris, sera mas capaz de hacer fiente a sus alumnos dificiles.

Entorno auditivo

Cambiar el aspecto general del salon de clase era un primer paso importante, la investigaciôn sobre la autorregulaciôn ha establecido firmemente que los estimulos auditivos son, por mucho, el mas poderoso de todos los distractores (Bendixen et al., 2010). Esto tern'a sentido para Doris, quien se percatô de

cuân altergdos se pom'an los alumnos con màs dificultades al oi'r el timbre del colegio que indicaba las transiciones. Su director acordô instituir una campa- na en lugar de un timbre para indicar las transiciones, pero seguia habiendo un problema: ^Cômo Doris podria manejar las transiciones en su salon de clase?

Los terapeutas ocupacionales sugerian el uso de sonidos de tambores gongs tibetanos, cuencos cantores, e incluso musica. Sin embargo, Doris vino con su propia soluciôn. Comprô una *Sleep Sheep* (oveja del sueno), que es un peluche relleno que reproduce cuatro diferentes sonidos de la naturaleza y esta disenado para ayudar a calmar a los ninos antes de dormir. La oveja del sueno resulto un éxito inmediato con la clase, y una de las màs grandes recompensas que Doris puede darle a' un nino ahora es dejarle elegir el sonido para indicar una transicion. Observe que si usted esta indeciso acerca de cômo utilizar un objeto para indicar transiciones, otras técnicas taies como cantar o aplaudir funcionan bien y no implican la dependencia en un objeto.

Doris también acertô al mantener su horario de clase muy predecible. Esto ayudô a los ninos a anticipar las transiciones tipicas durante todo el dia. A medida que los ninos podian anticipar un cambio, eran capaces de comenzar a regularse en forma ascendente o descendente segün la actividad que seguia. Este es un punto importante. Si bien el objetivo de este recurso es ayudar a identificar estrategias y oportunidades para ayudar a regular a los ninos, nuestro objetivo final es hacer que este nino sea capaz de *autompilarse,* con poco o ningûn estimulo externo de sus padres o de sus maestros.

Trahajando con los padres [10 11]



Ayudando a los ninos a manejar transiciones

Para los padres que preguntan sobre las formas de ayudar a su hijo a manejar mejor las transiciones en el hogar, se sugiere que:

- Si va a ser una transicion importante, los padres hablen de por qué esta sucediendo y animar al nino a compartir sus sentimientos al respecto.
- En la medida de lo posible, avise cuando haya un cambio en la rutina, taies como visitantes que llegan o cuando una actividad anticipada tiene que ser cancelada.

11 Proporcione una "cuenta regresiva" apropiada a la edad para dejar que el nino sepa cuânto tiempo le queda a él o ellapara disfrutar de una actividad; esto debe disminuir el malestar experimentado cuando sea la hora de de- jarlo y cambiar a otra actividad (por eiemplo, cuando sea el momento de dejar de jugar y prepararse para ir a la cama).

Una vez que Doris comenzo a ver su practica a través de la lente de la autorregulaciôn, se volvio muy creativa. Al examinar su salon de clase, ella reconocio que todas las superficies, incluyendo el suelo, habian sido elegidas con el fin de que sea mas facil de limpiar. Sin embargo, las superficies mas duras también hacian mucho ruido y el sonido de una silla o un escritorio al ser arrastrado era molesto para algunos de los ninos.

Después de cierto pensamiento creativo y un poco de investigacion, Doris vino con varias soluciones simples para el tema del ruido. En primer lugar, coloco pelotas de tenis en la parte inferior de las patas del escritorio y en todas las patas de las sillas del salon de clase. Esto ayudo a suavizar el ruido generado. Tomando la idea de su casa, Doris instalo ribetes impermeabilizan- tes alrededor de la puerta del aula para ayudar a amortiguar los sonidos del pasillo.

La siguiente solucion de Doris implicaba la redefinicion de la geografïa de su salon de clase. Ella hizo una evaluacion de sus centros y coloco centros de generacion de ruido -bloques, juego de actuacion y arena- en una zona del salon. En otra zona coloco centros de calma - la biblioteca, el centro de escritura y el centro del arte. En esta parte del salon, ella también creo un espacio tranquilo que estaba lejos de la luz directa donde los ninos podrian simplemente sentarse y reunirse. Doris ayudo a définir cada area cubriendo con tela blanca de algodon como cortinas sujetadas por varillas de madera, otro consejo de transicion para los ninos.

Esto dejo la mayor fuente de ruido distractor: los ninos. El objetivo de trabajar en el entorno visual y auditivo era reducir la sobrecarga sensorial que algunos ninos encontraron demasiado estimulante. Pero, ,;qué otras cosas podrian hacerse en la trasformaciôn del salon de clase para ayudar a los ninos a mantenerse tranquilamente concentrados y atentos?

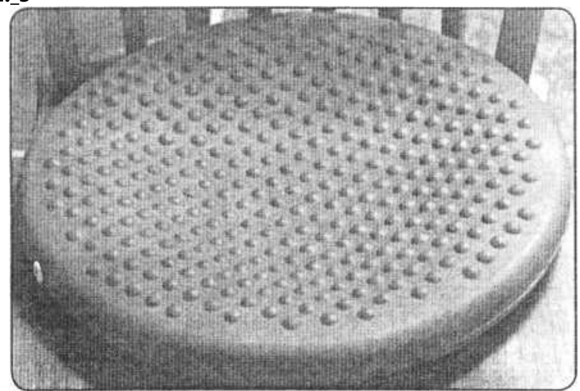
Los asientos del aula

Doris siempre habia instalado su salon de clase con mesas individuales y sillas organizadas en grupos de seis, espaciadas alrededor del salon, todas en su linea de vision. Cada ano, dedicaba una gran cantidad de tiempo para ordenar las sillas, y siempre habia logrado encontrar la combinacion correcta para Accion de Gracias. Ahora, con tantos ninos propensos a ser *hypo o hyperaroused*., era cada vez mas difïcil encontrar la ubicacion perfecta. Doris decidiô abordar el problema desde varios fientes.

En primer lugar, su director, intrigado por la forma en que el salon de clase estaba mejorando, le dio a Doris luz verde para seguir la recomendacion de los terapeutas ocupacionales de comprar cinco cojines vestibulares en dis-

co, cojines economicos llenos de aire con puntas suaves en la parte inferior y con un patron granulado en la parte superior. Estos cojines han resultado ser particularmente eficaces con ninos que tienen problemas de atencion o de integraciôn sensorial (Pfeiffer, Henry, Miller & Witherell, 2008). Doris pudo utilizar el cojfn a lo largo de todo el dia, a medida que eran necesarios, es de- cir, ella se los daba a los ninos que tenfan dificultades para concentrarse en el aprendizaje o que estaban inquietos en sus asientos porque no eran cômodos.

Figura l._3



Los cojines vestibulares pueden ser muy tranquilizadores para los ninos inquietos.

Durante algün tiempo, los terapeutas ocupacionales han hablado de los beneficios de los juguetes para manipular, las bandas de ejercicios, plastilina, y kombolois para ayudar a los ninos a permanecer tranquilamente concentra- dos y atentos. Doris decidio que los ninos creen su propio juego personal de kombolois (juego de cuentas, similar a un rosario).

Compro cuentas de madera (13 a 17 cuentas por nino), perlas centrales (uno por nino), y cordon. Los ninos hicieron su propio juego de komboloi y luego los personalizaron usando marcadores permanentes. Ellos ahora tenfan su propio juego personal de komboloi que podrian utilizar en su escritorio.

Por ültimo, Doris comenzo a monitorear su clase, anotando los puntos del dfa que resultaron problematicos para los ninos cuando estaban *hypo o hyperaroused.* Ella necesitaba planificar las actividades y transiciones que les ayudarfa a autorregularse. En este punto, Doris entro en la fase final de la transformacion del salon de clases.

Transforniacsén de la plansf icacsén dsarsa

La lente de la autorregulaciôn nos ayuda a dar sentido a lo que los maestros siempre han sabido: hay un flujo y cambio para el dia, y hay momentos, a pesar de su mejor planificaciôn, en que sabe que su clase se va a poner inquiéta y tendra bajos niveles de energia. Tal como senalan algunos terapeutas ocupacionales, debe haber oportunidades para hacer ejercicios en el salon de clase, especialmente para los alumnos que necesitan mas actividad fisica para recuperar su equilibrio energético. Para algunos alumnos, levantar un objeto pesado o hacer algun tipo de ejercicio intenso tiene este efecto. Para otros, hacer que se deslicen por el suelo como una serpiente, o estar tan quietos como un raton, puede tener un efecto muy calmante.



La imporîancia de la actividad fisica en la autorregulaciôn biolôgica

El primer paso en la autorregulaciôn ôptima ocurre cuando el nino es consciente del momento en el que esta *hypoo hyperaroused.*

A veces, durante la jornada en el salon de clases, cuando los ninos te- nian dificultades con la regulacion, Doris empezaba a instituir algunos ejercicios sencillos (por ejemplo, hacer saltos de tijera) para regularlos de manera ascendente. De manera similar, cuando los ninos necesitaban regulacion des- cendente, usaria juegos como “Simon dice” para ayudarles a concentrarse.

Las técnicas indicadas hasta ahora estân disenadas para regular a un nino desde el exterior, pero nuestro objetivo final es la ^z/torregulacion ôptima. El primer paso en este proceso es que *el niïïo o nina* llegue a ser consciente del momento en que esta en calma, y el momento en que él o ella esta *bypo o hyper- aroused.* Necesitamosfomentaresteconocimiento al inicio de la jornada escolar.

Uno de los ritos de ensenanza mas importantes para facilitar la transi- ciôn del hogar a la escuela es saludar a cada alumno de manera atenta al inicio del dia. Este ritual también le brinda una excelente oportunidad para evaluar el estado de alerta de un nino. A los alumnos les proporciona un sentido de pertenencia y refuerza la idea que, como individuos, son reconocidos y valo- rados por su maestra.



Alert Progra ms®

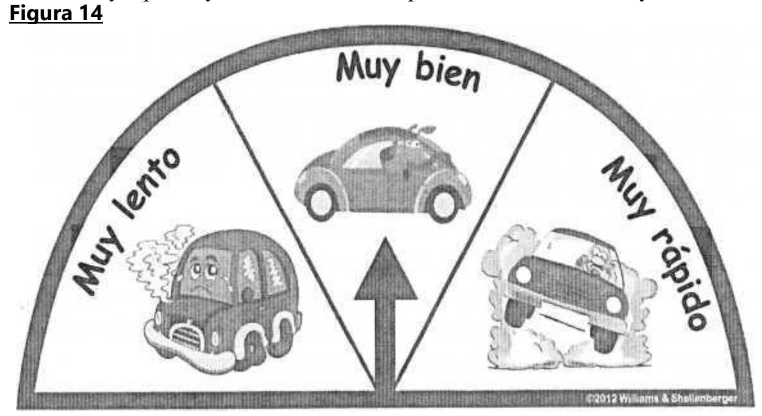
El *Alert Prograrn* , disenado por los terapeutas ocupacionales Mary Sue Williams y Sherry Shellenberger (1996, 2001, 2006, 2008), se basa en los principios fondamentales de la integracion sensorial -la forma en que el cere- bro nos ayuda a controlar nuestro cuerpo mediante la integracion de diferen- tes tipos de sensaciones provenientes de los ojos, los ofdos, la boca, la nariz y el tacto, asi como a partir de nuestras articulaciones, musculos profundos y la posiciôn de nuestras extremidades. El propôsito del programa es ensenar a los ninos, padres y maestros acerca de la autorregulaciôn- qué es, como identifi- carla, como articular el propio estado de alerta y los tipos de practicas que nos ayudan a estar mejor regulados.

El *AlertProgrannt* utiliza una analogia de motor y ensena que hay cinco maneras de cambiar los estados de alerta: boca, movimiento, tacto, observa-

ciôn y escucha. En el aula, Doris incorporé todas estas estrategias relacionadas a la transformacion de la planificaciôn diaria: boca (haciendo respiraciones profundas mientras cantaba canciones), movimiento (haciendo saltos de tije- ra, moviendo pilas de libros y sentandose sobre cojines de disco), tacto (kom- boloi y plastilina), observacion (eliminando el desorden visual, luces oscuras o brillantes), y escucha (utilizando munecos como ovejas de sueno, campana en lugar del timbre escolar, pelota de tenis en la parte inferior de las patas del escritorio/sillas, y musica relajante).

Williams y Shellenberger disenaron su programa para ensenar a los ninos a que aprendan a autorregularse y ensenar a los maestros a guiar fàcilmente el proceso. En esta aplicacion, el programa utiliza un grafico sencillo con fotos de très autos en él y esta adaptado para ninos de nivel primaria. Un auto tiene un motor que esta funcionando “muy lento”, otro tiene un motor que esta funcionando “muy rapido”, y otro tiene un motor que esta funcionando “muy bien”.

Figura 14



Esta muestra grâfica tue adaptada de los materiales del libro ***"How does your engi- ne run?"®*** ***(iCômo funciona su Motor?"®} Una guia del lider de Alert Program® para la autorregulaciôn*** (Williams & Shellenberger, 1996).

Doris creo y publico un grafico del motor de Alert Program® en su salon de clases. Ahora ella senala esta imagen a medida que cada nino llega y les pregunta como esta funcionando su motor ese dia. Como es lôgico, todos, o casi todos los ninos inicialmente responden que su motor esta funcionando “muy bien”, a pesar de que podria estar funcionando demasiado lento o demasiado rapido.

Doris ayuda a guiar el etiquetado de las velocidades de sus motores y utiliza algunas técnicas sencillas, como las que aparecen a continuaciôn, para conseguir que rapidamente se concentren de forma tranquila y estén atentos:

'ropioceptor—un receptorsensorial ncontrado en los mûsculos, tendones, rticulaq-iones yeloîdo interno, que responde a la osiciôny el movimiento.

1. Antes de la clase, Doris hace una pequena pila de libros en el suelo.
2. Le pide a un nino, cuyo motor esta funcionando demasiado lento o demasiado rapido, que mueva la pila de libros al otro lado del salon (y quizâs que "pretenda ser un animal"), pues ella sabe que levantar obje- tos pesados tiene un efecto calmante en el sistema nervioso de un nino. Entonces el nino brinca como un conejo o se desliza como una serpien- te para mover la pila de libros. El Alert Program® enfatiza las actividades de trabajo intenso ya que los propioceptores en las articulaciones y los mûsculos ayudan a los motores a regularse de manera ascendente o descendente (Williams & Shellenberger, 2001).
3. Luego le pregunta al nino como esta funcionando su motor después de realizar esta tarea. La mayoria de los ninos respondera apuntando adecuadamente el motor que corresponde a su nivel de atencion. Si él responde: "Ahora esta muy bien", mientras que Doris siente que el nino aün esta hiperactivo, ella ayudarâ a guiar el etiquetado de las velocidades de su motor. Luego, durante todo el di'a, Doris dirigira la atencion a su propio nivel de "motor" adulto, etiquetando los momentos en que su propio motor esta en bajo, alto o muy bien. Ella también hace co- mentarios en un tono de voz neutral cuando ve el motor del nino en bajo, alto o muy bien: "Parece que tu motor esta funcionando en baja velocidad, en este momento, mientras que estas tratando de leer un libro. Vamos a hacer unos saltos en estrella, para que tu motor funcione muy bien para la lectura y la concentraciôn". La prôxima vez que el nino llegue a clase, es probable que conozca mejor su propio estado y lo que puede hacer para lograr la autorregulacion optimay sentirse mejor.

((r < j

Por supuesto, cada nino es diferente, y lo que ayuda a un nino a regularse de manera ascendente o descendente podrfa no funcionar para otro. Asi que nosotros, como maestros, tenemos que experimentar con diferentes técnicas para descubrir lo que funciona mejor para un alumno en particular.

El Alert Program® hace que esta experimentaciôn sea facil para los maes- tros y apoya a los ninos para que aprendan varias formas de ayudar a que sus «motores funcionen muy bien». Por ejemplo, mientras que algunos alumnos requieren ejercicio fisico para ayudarlos a regularse de manera ascendente, la

estimulaciôn cognitiva, como leer o ver algo humoristico puede ayudar a otros a hacer lo mismo.

La verdad es que se siente mucho mejor estar tranquilamente concen- trado y atento que ser perezoso o hyper, y es esta sensaciôn la que hace que el aprendizaje esté involucrado en una posible Æ&torregulaciôn. Muchos ninos simplemente no saben lo que se siente estar en calma, y el dominio de este paso reflexivo inicial es absolutamente importante.

fViejora y manejo de la autorregulaciôn de los ninos durante el resto del dia

Como maestro, a veces la parte mas difïcil de conseguir que los ninos se autorregulen es reconocer como su comportamiento puede tener un efecto regulador sobre ellos. Esto podrfa implicar la disminuciôn de su voz y la desaceleraciôn de su discurso cuando un alumno esta inquieto, y efectivamente implicaria que se vuelva mas paciente. También puede ser necesario que reconsidère algunas de sus rutinas personales. Por ejemplo, una maestra dejô de usar su crema de manos favorita después de descubrir que el olor tenta un efecto desregulador en algunos alumnos.

El uso de ideas de autorregulaciôn para administrar el dfa es mas que un caso de elaborar pausas reparadoras. Las actividades de aprendizaje se pueden concéder de manera que mejoren la autorregulaciôn, proporcionando una op- ciôn de participar en actividades y un cierto grado de pertenencia del alumno con respecto a su aprendizaje. Mientras mas estudiantes participen en una actividad y tengan un sentido de control sobre su aprendizaje, hay mas proba- bilidades de conseguir un estado de autorregulaciôn ôptimo. Incluso algo tan simple como combinar el movimiento con la lectura (por ejemplo, hacer que los alumnos imiten los movimientos de un animal cuyo nombre acabaron de leer en la pizarra interactiva) puede aumentar dràsticamente la eficacia de una actividad de aprendizaje.

Ya que los ninos siempre estaban tranquilos cuando trabajaban con plastilina, Doris se convenciô de que habfa algo al manipular el material que tenta este efecto calmante. La ciencia de la autorregulaciôn confirma su intuiciôn: actividades altamente tactiles pueden tener un efecto regulador asombroso sobre un nino. Siempre en la busqueda de oportunidades de aprendizaje, Doris se dio cuenta de que tenta los ingredientes para una maravillosa experiencia de aprendizaje autodirigido. Empezô haciendo leer a los ninos la receta para hacer plastilina y que elijan los colores que querfan, y terminô con la creaciôn de una aldea médiéval en miniatura que fue puesta en exhibiciôn en el pabe- llôn principal de la escuela junto a una foto de su clase.

a
Varias maneras de ayudar a los ninos a regularse

Del mismo modo, Doris cuenta que los ninos estahan generalmente mas tranquilos despuésde un tiempo de mtisica, y no hace falta decir que la miisica relajante tuvo cl inayor efecto. Pero una vez que ella vio su prâctica desde el lente de la autorregulaciôn, se dio cuenta de que ella también podia utilizar este tiempo para ayudar a los ninos que eran sensibles al ruido a que se acostumbren a los tipos de ruidos fuertes que tenian que enfrentar en la escuela. La clave era conseguir un ritmo realmente divertido y luego dejar que sus alumnos se turnen para hacer cosas tal como sugiere "Old Mac Donald had a farm" o usando un bloque de madera para simular el sonido de un caballo al galope.

ESTRATEGSAS INSTANTÂNEAS

Mejorar el ambiente **dei auia** [12 13]

- Limitar cl material Visual externo (por ejemplo cenefas y carteles comercia- Ics de apariencia brillante, môviles).
- En lamedidade lo posible, utilizar coloresbésicosde luznatural (por ejemplo crema, marron claro, gris) en el salon de clases para tener un efecto calmante.
- Mantener el desorden al minimo (por ejemplo mantener los materiales or- ganizados en depôsitos etiquetados, poner los articulos que no se utilizan fuera de la vista en los armarios y dcscchar los materiales que no se han utilizado durante uno o dos arios).
- Cubrir la parte inferior del escritorio y las patas de las sillas con pelotas de tenis si los pisos no estén alfombrados. Deslizadores de fieltro en la parte inferior (productos hechos especificamente para este propôsito estén disponibles para su adquisiciôn).
- Ordenar el aula para que las actividades ruidosas estén en una zona y las actividadestranquilas estén en otra. Separar las areas cubriendo con tela de algodôn de color blanco o crema sobre varillas que sirven como cortinas.
- Si su salon de clase esté en un lugar donde el ruido exterior es un proble- ma, mantenga las ventanas cerradas el mayor tiempo posible.

13 Instalar una banda de goma alrededor de la puerta de su salon de clases para ayudar a reducir el ruido del pasillo

- Evitar el uso de ventiladores ruidosos, y apagar las computadoras cuando no estén en uso.
- Utilizar la luz natural tanto como sea posible,
- Planificar el orden de los asientos que motive a sus alumnos a mantener la calma y estar concentrados.

- Proporcionar zonas tranquilas, relajantes, en donde los ninos puedan ir cuando necesiten regularse de manera descendente, para que puedan concentrarse y prestar atenciôn.

Manejo del aula

- Para reducir la distracciôn auditiva causada por un timbre, consultar con el director sobre la idea de instalar una campana o müsica para indicar las transiciones escolares.
- Usar objetos taies como tambores, gongs tibetanos, cuencos cantores. También usar técnicas como cantar o utilizar un patron de palmadas para indicar las transiciones en clasc.
- Mantener un horario de clase predecible que pueda ayudar a los alumnos a anticiparse a las transiciones tipicas durante todo el dia.
- Considerar el uso de juguetes para manipular, bandas de ejercicio, o kom- bolois para ayudar a que los alumnos permanezean tranquilamente concen- trados yatentos.
- Observar su clase durante varios dias. Anotar las veces en que un numéro de alumnos parecen tener dificultades para pasar de un evento de apren- dizaje a otro, y necesite ayuda para regularse de manera descendente o ascendente. Considerar la posibilidad de pequenos cambios (por ejemplo, la implementaciôn de sesiones de actividad fisica y juegos como "Simon dice") entre estos eventos y controlar su eficacia.
- Observar las reacciones de los alumnos, y seguir controlando y adaptando para facilitar las transiciones.
- Observar a sus alumnos y anotar a aquellos que experimentan *hypo o hy- perarousedcon* mas frecuencia y durante mas tiempo que sus compane- ros. Llevar un registro de los desencadenantes y considerar si se puede hacer modificaciones para que los alumnos se autorregulen de manera mas fécil.
- Presentar actividades que permitan la elecciôn del alumno. Cuando los alumnos estén muy interesados en un evento de aprendizaje, es'més fécil que ellos mantengan su enfoque.
- Elabore sus propias técnicas de autorregulaciôn aplicadas a sus alumnos.
- Usar vocabulario apropiado para su edad que les ayude a entender e inter nalizar el concepto de autorregulaciôn.
- Tratar de establecer una conexiôn con los padres o tutores de sus alumnos y su comunidad para que haya una continuidad entre las estrategias de autorregulaciôn utilizadasdentro y fuera del aula.

Atributos clave del dominio emocional

Los ninos que estân autorregulados de manera ôptima en el dominio emocional demostrarân estos atributos clave:

- La capacidad de modular las emociones fuertes.
- Flexibilidad emocional, la capacidad de recuperarse de la decepciôn, de las situaciones dificiles, de las situaciones embarazosas y de otras dificulta- des, y seguir adelante con confianza y de forma positiva.
- La voluntad y el interés de experimentar y aprender, por su propia cuenta y en colaboraciôn con otros.
- El deseo de crear e innovar, y mientras lo hace, utilizar una amplia gama de estrategias y técnicas.
- Una autoestima saludable que se basa en el conocimiento de esfuerzos y logros personales, asi como la de los demâs.

Durante los ültimos anos, los problemas emocionales en los ninos pequenos se han convertido en una gran preocupacion para los educadores, padres, y otros. Estamos presenciando un creciente numéro de ninos que estan excesi- vamente enojados o tristes; o, igual de preocupante, que apenas parecen experimentar emociones positivas taies como la curiosidad, el interés, o incluso la felicidad.

Es difïcil decir por qué esta ocurriendo esto, pero, en parte, se puede deber a la veloddad del cambio en nuestra sociedad. El crecimiento de la urbe trae

consigo todo tipo de presiones fïsicas y psicologicas que estresan a los ninos y a sus familias. También existe una creciente preocupacion relacionada con la gran cantidad de estimulos visuales, auditivos y sociales que experimen- tan los ninos, en particular en entornos urbanizados; la falta de experiencias basadas en la naturaleza; la disminucion de ejercicio y los déportés organiza- dos *e improvisados;* patrones familiares cambiantes y actividades de ocio, y la exposicion a temas emotivos alarmantes en los medios de comunicacion.

Las emociones y la autorregulaciôn

Podrfamos preguntarnos por qué los profesores deben preocuparse de las emociones de un nino y la forma en que estan regulados. ,;Esa no es res- ponsabilidad de los padres (de toda la familia, en algunos casos), de un lider espiritual, y la comunidad en general? ^No es el trabajo de un maestro desarrollar las habilidades cognitivas y ensenar el contenido, procesos y ha- bilidades?

El problema al tomar esa posicion, como nos dice el marco de auto- rregulacion que consideramos en el capitulo anterior, es que hay una rela- cion muy estrecha entre el estado de arousal de los ninos y su capacidad de aprender. Como nos mostraron las conexiones fisiologicas que vimos, mien- tras mas energia se necesita para regular de manera ascendente de un estado *hypoaroused*, o regular de una manera descendente desde un estado *hyper- aroused*, hay menos recursos disponibles para que un nino piense con claridad y se mantenga concentrado. Lo mismo se aplica para el dominio emocional. En términos simples, si un nino esta deprimido, asustado, ansioso, enojado, frustrado o avergonzado, sera muy difîcil, si no imposible, que ese nino se concentre. Por el contrario, mientras mas tranquilo, feliz, seguro, curioso, confiado e interesado esté el nino, mejor aprendera.

Trabajo con los padres

Investigaciones recientes han demostrado una correlaciôn entre la conducta motora social, emocional temprana, y la actividad relacionadaal nivelacadémico. De interés particular es la "coordinaciônintermiembro'.'elusosecuencialysinnul- tâneodeambos ladosdel cuerpocon un gradoderitmicidad (Bobbio, Gabbard, y Caçola, 2012). Para los padres que preguntan sobre las maneras de ayudar a mejorar las habilidades motorasde su ni no, se sugiereque tratende involucrar al nino en algunas de las siguientes actividades:

- Aplaudir, tocar, saltar o brincar junto con la müsica.
- Tocar-un teclado o instrumente de percusiôn con ambas manos.
- Realizar juegos con los dedos.
- Dar saltos de tijera.
- Imitar a los animales que caminan de lado. Para los ninos mayores, lanzar y capturar pelotas mientras se deslizan de lado.
- Buscar juegos que impliquen coordinaciôn intermiembro, como la gallina ciega o Sharks y Minnows.

Como educador, usted trabaja mucho todos los di'as para regular las emociones de sus alumnos. Se necesita mucho esfuerzo para conseguir y mantener el interés de los alumnos en clase, a menudo, ayudando a aquellos que necesitan estar calmados. No solo se trata de lidiar con los alumnos que tienen mucho problema para regular sus emociones o, aün mâs difïcil, lidiar con un efecto “contagio de aula” (el tipo de corriente emocional cargada que râpidamente se propaga en un grupo de estudiantes). El hecho es que, en una clase de 25 alumnos, por ejemplo, un profesor tiene que hacer frente, todos los dias, a 25 *diferentes* perfiles emocionales, 25 alumnos que, ademâs de todo el material académico que estân aprendiendo, estân enfrentando una amplia gama de emociones que pueden hacer sentir abrumados a algu- nos de ellos.

Ohservar a los educadores mâs eftcaces en accion ensena una leccion importante sobre la régulation de las emociones. Estos educadores parecen te- ner un don especial para comprender las necesidades de sus alumnos e, igual- mente importante, sus *propias* necesidades emocionales. Tienen un talento natural para ayudar a los alumnos a enfrentar sus emociones y que mantengan la calma en medio de un remolino.

Afortunadamente, todos los educadores pueden aprender estas habilidades. Y, una vez aprendidas, dichas habilidades ayudarân a hacer de la ensenanza la profesion enriquecedora que deberia ser.

Los escépticos pueden preguntarse: “Entonces, exactamente, ^qué se supone que debo hacer? convierto en un psicoterapeuta? ^Voy *a* psicotera- piar”. No, nuestro objetivo aquî es mâs moderado y prâctico. Se trata de una comprensiôn clara de la importancia de las emociones de los ninos en su capacidad de aprender, y enfatiza en lo que los educadores pueden hacer *de manem realista* para ayudar a los alumnos a regular esas emociones de manera ôptima. Mâs adelante de este capltulo veremos con mâs detalle estos aspectos prâcticos. Aunque, primero, debemos tener en cuenta los origenes del antiguo punto de vista aün dominante de la forma en que las emociones deben ser reguladas.

La persistemeia de las actitudes tradicionales

En su libro *Outliers: The Store of Success,* Malcolm Gladwell (2008) lleva al lector a un viaje fascinante que muestra como las actitüdes culturales pueden dominar el comportamiento de los individuos después de anos que esas actitudes fueron adquiridas. Por ejemplo, Gladwell senala que los inves- tigadores eran capaces de mostrar como los actuales estudiantes universitarios de la Universidad de Michigan segulan respondiendo a los insultos como sus antepasados de contienda de Harlan, Kentucky (los Howard y losTurner), habi'an hecho en el siglo XVIII. Este comportamiento estaba en contraste con el de sus ho mologos estudiantes con origenes en otras âreas quienes tendian a restar importancia a los insultos (p. 162).


Malcolm Gladwell

Lo mismo se puede decir acerca de puntos de vista aün comunes sobre la forma en que las emociones deben ser reguladas. Sin embargo, en este caso, las fuentes de estos puntos de \ista no datan solo de algunas generaciones. Estas datan de mâs de 2000 anos, ;desde Platon!

Platon sostenla que la principal labor de un profesor con cualquier alumno era fomentar la fuerza emocional controlada por la razon, una idea que ha sido notablemente flexible, de una forma u otra, en el pensamiento occidental. Por ejemplo, los antiguos romanos crei'an que un nino solo podi'a adquirir tal fuerza y disciplina mental al ejercitarlos en las réglas gramaticales y someterlos a castigos corporales por alguna mala conducta. Esta creencia se convirtio en la base de la vision médiéval con respecto a la forma en que los ninos deben ser educados, segün se observa en la figura 2.1 que muestra una escultura de la Catedral de Chartres en Francia.



Figura 2.1



Una mujer de rostro serio que représenta a la gra- mâtica, mantiene un ojo vigilante sobre dos jôve- nes alumnos. En su mano izquierda sostiene un libro abierto. En su mano de- recha sostiene un azote o lâtigo.

Es ütil considerar como nuestras actitudes hacia la regulacion emocio- nal de un alumno y su funcion en el aprendizaje siguen influenciadas por estas actitudes establecidas desde hace tiempo. Vale la pena hacerse las siguientes preguntas:



Udiando con nuestras propias emociones (los padres cuando estamos enojados)

- ^Cuan irritado, incluso enojado, puedo estar con un nino que no puede controlar sus emociones y, sobre todo, su ira?
- ,;Siento que un nino que no puede controlar sus emociones tiene que saber que va a sufrir graves consecuencias si décidé ceder a sus emocio- nés?
- (jSiento que ceder a los arrebatos de este nino es un signo de debilidad de mi parte?
- (jRealmente puedo ayudar a este nino a controlar sus emociones?
- ,;Creo que no puedo hacerlo o simplemente ya no se puede hacer nada por este nino?

Observe como estas preguntas reflejan una vision generalmente negati- va de emociones (la propia palabra *emocional* a menudo tiene connotaciones negativas). Excluyen cualquier consideracion que las emociones, en efecto, podrfan desempenar una funcion de autorregulacion importante y ütil en el comportamiento humano.

La funcion reguladora de las emociones

Comencemos enfatizando en un punto muy importante:

> *La regulaciôn emocional se refiere tanto a la régulation en forma ascendante de las emociones positivas como a la regulaciôn en forma descen- dente de las emociones negativas.*

Como es logico, y como lo ha confirmado la investigacion (Lawson, 2002), las emociones negativas excesivas pueden ser altamente perjudiciales para la salud mental de un nino. Sin embargo, esto no debe influir en nuestra vision de *todas* las emociones. Las emociones positivas son basicas, no solo para activar y energizar acciones, sino también para incitar y sostener la aten- cion necesaria para que se pueda dar el aprendizaje.

Ademas, a menudo hay una interaccion dinamica entre la regulaciôn de las emociones positivas y negativas. Por ejemplo, una nina puede ser tan entu- siasta como poco ansiosa o temerosa para aprender a patinar. Lo que ella tiene que hacer es aprender a aprovechar su sentimiento positivo de entusiasmo para lidiar con sus sentimientos negativos de ansiedad (por ejemplo, pensar: “Va a ser divertido, asf que no debo preocuparme”). Si ella cede a su miedo, probablemente saldra con una excusa para evitar tratar de patinar, aunque le gustaria mucho hacerlo.

La verdad es que, como educador, no puede ignorar las emociones de un estudiante y como estan reguladas. Si un estudiante tiene que hacer un gran esfuerzo para tratar de mantener la calma, podria tener poca energfa restante para atender a lo que usted esta diciendo. Si otro estudiante enfrenta sus sentimientos de angustia o ansiedad mediante el retraimiento, es probable que se ai'sle de las oportunidades de aprendizaje. Simplemente, el *desarrollo de las habilidades cognitivas de los ninos dépende fundamentalmente de lo bien que los ninos funcionan emocionalmente.* Los origenes del desarrollo de esta cone- xion intima de lo emocional y lo cognitivo es el enfoque de la investigacion revolucionaria realizada por Stanley Greenspan.



Emociones y aprendizaje

"Las emociones positivas como la alegria,el jubilo, la aceptaciôn, la confianza y la satisfacciôn pueden mejorarel aprendizaje. Por el contrario, prolongadas siutuaciones de distrés puede afectar nuestra capacidadde aprender. Todos sabemos lo dificil que es aprender o recordaralgo cuando estamos ansiosos, enojados o deprimidos."

— Lawson, 2002, pârrafo 4



El enfoque de Floortime de Greenspan



El vinculo entre las emociones, la conducta y el aprendizaje

Teoria de desarrollo emocioraal de Greersspara

En su extensa investigacion sobre ninos pequenos a lo largo de los anos, Greenspan (1979, 1981, 1989, 1993) llego a reconocer que la regulaciôn emocional comienza muy temprano con la diferenciacion entre, y la comu- nicacion de, las emociones. Posteriormente, Greenspan observé que la re-

Seriales de afecto—los medios no verbales que utilizamos para indicarnuestras emociones o estado de ânimo, incluyendo el tonodevozjosgestos y expresiones faciales (como una sonrisa o mirada molesta).



Respondiendo a emociones negativas— "Nuestro idiomay pensamientodemayor nivel, incluyendo la teorfa de la mente, se basan en nuestras capacidades bâsicaspara la atenciôny la secuenciaciôn. Las primeras interacciones emocionales ayudan a que un nino aprenda a prestaratenciôny planificarysecuenciarla acciôn".

— Greenspan & Shanker,2004, pp. 260-261

gulacion emocional dépende del desarrollo de la conciencia emocional y la autoreflexion. De acuerdo a sus observaciones clmicas, Greenspan llego a la conclusion de que entre los 18 y 24 meses de edad, los ninos desarrollan dos habilidades fundamentales:

- La habilidad para *comunicar* sus emociones negativas a través de senales de afecto intencionales, mas que a través de un comportamiento viscéral, poco definido, *hyperaroused*, taies como las rabietas.
- La capacidad de *modular* sus emociones (es decir, regularlas de manera descendente o ascendente) como resultado de las respuestas de los tu-tores a su comportamiento (es decir, como resultado de los tutores que regulan su comportamiento).

Desde el punto de vista de Greenspan -mas desarrollado en el trabajo posterior (Greenspan & Shanker, 2004)-, el desarrollo de las habilidades de comunicacion intencional cambia la manera en la que un nino ve su capacidad para lidiar con situaciones que él o ella tiene en este punto que encuentra abrumador. En otras palabras, una nina que sabe que tiene una herramienta que puede aÿudarla a mantener la calma, le infunde la confianza que necesita para enfrentar posibles emociones perturbadoras, las que podrfan agotar su energfa y hacerla menos capaz de lidiar con situaciones difîciles.

Implicancias de la investigaciôrs de Greenspan para el aula

La teorfa de Greenspan tiene implicancias muy importantes sobre la forma en que usted podrfa enfocar la regulacion emocional en el salon de clases.

No podemos ignorar la dimension emocional de la conducta de los estudiantes si deseamos maximizar su potencialpara el aprendizaje.

Este punto no puede ser enfatizado lo suficiente, y es muy cierto para el estudiante que esta teniendo problemas al experimentar emociones positivas como para el estudiante que tiene problemas para regular su enojo o frustracion. Como se indicé al principio de este capftulo, esto no significa que un profesor tiene que desempenarse como un terapeuta para un estudiante. Mas bien, los profesores tienen que preguntarse por que se estan presentando estos problemas. En otras palabras, ^qué podrfa estarlos desencadenando?

Trabajo con los padres

Para los padres que preguntan sobre las maneras de ayudar a su hijo a autorre- gularse en casa, usted podrfa sugerirles que:

- Proporcionen una rutina tan predecible como sea posible.
- Dejen que sus hijos asuman responsabilidad de las tareas, y supervisen su propio éxito al completar cada una de ellas.
- Ayuden a aliviar el estrés de los ninos dândoles a conocer las prôximas transiciones.
- Modelen la autorregulaciôn de su propio comportamiento.

La regulaciôn emocional esta întimamente conectada con los otros cuatro dominios.

Obviamente, mientras mas *hypo o hyperaroused* sea un estudiante, mas vulnérable estara él o ella a los problemas en la regulaciôn emocional. Menos obvias son las formas en que los dominios cognitivo, social y pro-social estan conectados con dicha regulaciôn. Como veremos en los siguientes capitulos, mientras mas dificultad tenga un estudiante en un dominio (por ejemplo, en el campo cognitivo, en la busqueda de resolver un problema particular; en el âmbito social teniendo dificultades para relacionarse adecuadamente con otros en el patio de recreo; o en el ambito prosocial, teniendo dificultades para adquirir un sentido del bien y del mal), él o ella estara mas propenso a la frustracion y a la ansiedad, o a la tristeza y la baja autoestima.

La disciplina que implica miedo a las represalias no mejora la autorregulaciôn emocional.

Como se senala en la pagina 25, los antiguos puntos de vista sobre la regu- lacion de los ninos “desde el exterior”, comunmente implican temor a las represalias. Dicho enfoque no fomenta la autorregulaciôn sostenida porque en gran parte dépende de la presencia de una figura de autoridad tal como un maestro o un padre. Ademas, el temor (u otras emociones negativas taies como la ansiedad o la ira) puede empujar a algunos ninos a un estado de hiper o hipoarousal del cual puede resultar difîcil recuperarse.



La disciplina rigurosa no mejora la auto-rregulaciôn emocional

Necesitamos pensar siempre en como podemos mejorar la autorregulaciôn emocional de los estudiantes.

Es tentador limitar nuestro pensamiento sobre lo que *podemos* hacer para re-

gular las emociones de un estudiante. Ya que la regulacion “externa” a menu- do es un punto de partida, no deberia ser mas que un medio para animar a los estudiantes a regular sus propias emociones.

Necesitamos incorporar una sérié de actividades de aprendizaje en el salon de clase quepermitan que todos los estudiantes muestren suspuntos juertes.

No todos los estudiantes son expertos en actividades y evaluaciones basadas en el lenguaje tradicional. Esto es particularmente cierto cuando se trabaja con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje basados en el lenguaje o que estan aprendiendo el idioma espanol. Proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen y muestren su conocimiento a través de otros medios, como por ejemplo arte, musica y tecnologia; refuerza su autoestima y nos ofrece una oportunidad para reforzar su confianza.

Necesitamos variar nuestros grupos para que los estudiantes trabajen con una gama de companeros de clase y con una sérié de estilos de trabajo.

Ya que parte del trabajo en el salon de clase implica necesariamente agrupa- miento por competencias, podemos buscar formas de mezclar los grupos de estudiantes para que tengan la oportunidad de trabajar con otras personas de diferentes capacidades. Si bien se debe tener cuidado al mezclar los grupos (por ejemplo, evitar colocar alumnos de bajo rendimiento en un entorno en el que se espera que trabajen al mismo nivel que los estudiantes de mayor rendimiento), las actividades en todas las disciplinas pueden ser disenadas para incluir grupos de capacidad mixta. Ademas, podemos permitir que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar en una sérié de situaciones in- dividualmente, en pareja, y como parte de un grupo. Algunos estudiantes son renuentes en entornos de grupo y recibiran mas refuerzo positivo cuando trabajan por su cuenta o con un companero de confianza.

Necesitamos cambiar nuestro enfoque del énfasis en el producto al proceso de aprendizaje.

Un nino que esta perfectamente regulado en el dominio emocional tiene confianza en su capacidad como estudiante. Tenemos que asegurarnos de ayudar a los estudiantes a ampliar su alcance, y nuestro âmbito, de lo que constituye las fuerzas de aprendizaje y el aprendizaje efectivo. Con mucha frecuencia en nuestros salones de clase, ponemos énfasis en el trabajo final de un estudiante, ya sea un proyecto de historia, un examen o una prueba estandarizada. Si damos un paso atras y consideramos el aprendizaje de nuestros alumnos de

manera constante, podemos identificar fortalezas en areas mas alla del âm- bito tradicional, por ejemplo, identificar el uso creativo de una estrategia de aprendizaje de los estudiantes, o su capacidad para motivar a los miembros del grupo mientras trabajan en una tarea dificil. Estas fortalezas, de ser un un solucionador de problemas creativo o de tener la habilidad de motivar a los demas, por ejemplo - son cada vez mas valoradas en el lugar de trabajo.

Necesitamos llegar a ser muy reflexivos sobre nuestra propia regulacion emocional.

Esto significa volvernos mas conscientes de nuestras propias emociones y la manera en la que las regulamos, aun cuando nosotros tratamos de regular de forma ascendente o descendente las diversas emociones de los estudiantes en nuestras aulas.

ApBicaciones en el aula

Escenario

Era el primer trabajo de Kyle y lo lanzaron de frente al fondo de la piscina: fue contratado para ensenar a una clase de sexto grado en la que muchos de los estudiantes tern'an problemas para regular sus emociones. Algunos alumnos se mostraban asustados, estaban ansiosos o reaccionaban enojados a la menor provocacion, por lo que Kyle ténia dificultades para calmarlos. Otros estaban tan desconectados que Kyle no podia llegar a ellos en absoluto. Lo que mas le perturbé era cuan desconectados de sus vidas emocionales parecian estar varios de ellos. Kyle se pregunto si ver demasiada télévision o jugar demasiados videojuegos violentos estaba adormeciéndolos a las sutilezas y complejidades de sus vidas emocionales, una cuestion que muchos de nosotros nos preguntamos hoy.

Kyle vino a hablar conmigo después de un taller que dicté sobre el modelo de autorregulacion de cinco dominios, el cual ya examinamos en la Introduccion. El queria aprender mas sobre el dominio emocional porque estaba preocupado por lo que él llamaba “el analfabetismo emocionaf de sus alumnos.

Le sugeri a Kyle que revise los sitios web de Daniel Goleman y la Colaboracion para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL).



Daniel Goleman

Colaboraciôn para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL).

Intelîgencia emocîonal y aprendizaje social emocional: sus raices y efectos

Si bien puede parecer que Daniel Goleman dio origen a la teorïa de la inteli- gencia emocîonal, era, en efecto, el trabajo de dos psicôlogos, Peter Salovey y John Mayer, cuyo primer trabajo Goleman lo calificô como un reportero de ciencia para el *New York Times*. Fascinado con la idea de que la inteligencia emocional, la capacidad de una persona para identificar y analizar emociones personales y luego responder de una manera que ejerza control, podrîa riva- lizar al coeficiente intelectual como un indicador de éxito, Goleman hizo la exploraciôn y la redacciôn de su enfoque en este campo fascinante.

El trabajo de Goleman sobre la inteligencia emocional ha tenido un poderoso efecto en el campo. Su modelo identifies cuatro principales elementos de la inteligencia emocional:

- Conocimiento de si mismo: la capacidad de identificar las emociones propias.
- Autogestion: la capacidad de modular las propias emociones.
- Conciencia social: la capacidad de comprender las emociones de los demâs.
- Manejo de las relaciones: la capacidad de corregular y gestionar los conflic- tos interpersonales.



Interpersonal Relationships
(Relaciones interpersonales)

Gracias al trabajo de Goleman, en gran parte, la inteligencia emocional ahora constituye la piedra angular de las iniciativas de aprendizaje social y emocional (SEL)[3] en el nivel escolar. Estos programas tienen como objetivo ayudar a los ninos y jôvenes a desarrollar rasgos duraderos que beneficien su bienestar emocional, social e intelectual.

La Colaboraciôn para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) es una organizaciôn estadounidense que promueve la ensenanza de SEL en las es- cuelas de todo el mundo. Recientemente, CASEL participé en un meta-anâlisis de mas de 200 estudios de programas orientados al desarrollo de la juventud, la educaciôn del carâcter, SEL y la intervenciôn para la prevenciôn, participando unos 270 000 estudiantes desde el *kindergarten* hasta el doceavo grado.

Entre los hallazgos de CASEL, se demostrô que estos programas:

- Eran eficaces tanto en el âmbito escolar como fuera del horario y para los estudiantes con y sin problemas de conducta y problemas emocionales.
- Eran eficaces para estudiantes racial y étnicamente diferentes de los entor- nos urbanos, rurales y suburbanos en todo el rango desde kindergarten al doceavo grado.

3. SEL - Social and Emotional Learning (N. del E.)

- Mejoran las habilidades socioemocionales de los alumnos, las actitudes acerca de si mismo y otros, la conexiôn con la escuela, y el comportamiento social positivo, y a reducir los problemas de conducta y la angustia emocional.
- Mejoran el puntaje de pruebas de aprovechamiento de los estudiantes en once puntos percentil (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, p. 405).


El impacto del aprendizaje social y emocional de los estudiantes

Volvi a escuchar de Kyle otra vez, luego que revisô cuidadosamente lôs diferentes materiales en el sitio web de CASEL. Ya que él habfa encontrado algunas buenas ideas del programa, no estaba seguro de como introducir el tema en su clase con ninos de doce anos de edad, muchos de los cuales eran nuevos en Canada y provenian de una amplia variedad de orfgenes culturales y linginsticos. Juntos decidimos elaborar un «curso de regulacion emocional» personalizado que haria que los estudiantes tengan ganas de aprender sobre sus emociones y la mejor manera de regularlas para maximizar su aprendizaje.


Desarrollo del Lenguaje Emocional

Enserïando fa regulacion emocional

Kyle comenzô preguntando a sus alumnos qué es una emocion. Se sorprendiô por la superficialidad y la coherencia de sus respuestas. Ellos respondieron a la pregunta, dàndole un ejemplo de una emocion. Cuando pidiô profundizar (por ejemplo, que le digan lo que es la «felicidad»), respondieron: «Es cuando te sientes bien». Cuando se les preguntô como po- drian decir si alguien es feliz, por lo general respondian que realmente no podian decirlo a menos que fuera un amigo cercano.

"Hasta hace poco la mayorïa de los cientlficos creia que el principal 'cableado'del cerebro se completaba tan pronto cumpliera los très anos de edad. Los nuevos hallazgosmuestranque losmayorescambios en las partes del cerebro que son responsables de funciones taies como el autocontrol, el juicio, las emociones, y la organizaciônocurren entre la pubertadyla adultez".
— ACTde la Juventud, 2002, pâir.1

Esto nos llevô a Kyle y a mi a pensar si este «curso» solo deberia tratar de ayudar a los estudiantes a controlar y modular sus emociones. ,;Por qué no convertirlo en una oportunidad ünica de aprendizaje? Este es un punto importante que hay que destacar: *trabajar en la autorregulaciôn en este y otros âmbitos no debe ser visto como un tema separado en el curriculo*. Todo lo que hagas, cada actividad de la clase, ofrece una oportunidad para mejorar la autorregulaciôn, y mientras mas se mejore la autorregulaciôn, mas exitoso sera el aprendizaje.

Ademas, la investigaciôn ha demostrado que, al igual que las partes del cerebro que rigen la autorregulaciôn siguen madurando hasta principios de los veinte anos, también lo hacen las habilidades emocionales necesarias para lidiar con los problemas emocionales cada vez mas complejos (ACT for Youth, 2002). Por lo tanto, ayudar constantemente a los estudiantes a


Desarrollo del cerebro Adolescete

desarrollar las habilidades de regulacion de las emociones debe ser un elemen- to fundamental en nuestra mentalidad de ensenanza y el kit de herramientas.

Las emociones en los animales

Cientifico de corazon, Kyle estaba familiarizado con la teorfa de las emociones de Darwin. Comenzo su curso con esta simple pregunta: “^Los animales tienen emociones?” La pregunta inmediatamente mantuvo ocupados a sus alumnos.

Basandose en el argumento de Darwin de que los animales tienen sus propias versiones de las emociones que experimentamos, Kyle créé su primera tarea. Se les pidio a los estudiantes encontrar ejemplos de las emociones animales en Internet.

Kyle esperaba que sus alumnos citen informes de los medios de co- municacion que muestren a los animales contentos, asustados o enojados. Pero no solo fueron peliculas en YouTube las que habian captado su atencion, sino que también estaban explorando los blogs, incluyendo los relacionados a la pagina web de Animal Planet. Kyle mantuvo la intencion de centrar la atencion de sus alumnos en las preguntas cientfficas planteadas por Darwin, enmarcadas de tal forma que sus alumnos entiendan:



'tnimal Planet

- <Por qué podriamos ver las emociones en los animales similares a las que vemos en los seres humanos?
- ,;De donde vienen estas emociones?
- «;Qué funcion cumplen las emociones “similares a los animales” en la vida de los seres humanos?
- Todos los seres humanos tienen las mismas emociones?

Esta ultima pregunta résulté ser particularmente provocadora para la clase culturalmente diversa de Kyle. Los estudiantes tuvieron la opor- tunidad de hablar acerca de lo que su familia considéra como las emociones mas importantes. De inmediato todos los estudiantes estaban encerrados en una tarea para la casa en la que tenian que describir cual era la emocion mas importante para su familia o comunidad.

Las emociones humanas bâsicas

Después de laasignacion de la tarea sobre las emociones mas importantes, Kyle regreso a la gran pregunta: ,:Hay ciertas emociones *bâsicas* que tienen todos los seres humanos?, y si es asi, ,;cuales son? Esto le dio a la clase la oportunidad de

estudiar como se ven cuando estan felices, tristes o enojados. En un debate particularmente productivo en el salon de clase, los estudiantes rapidamente elaboraron listas individuales de lo que ellos consideraban como las ocho emociones bâsicas, y luego compararon sus listas para hallar similitudes y diferencias. Todos los estudiantes incluyeron la ira, el miedo, la felicidad, el amor y la tristeza en su lista. Varios incluyeron la sorpresa, y muy pocos la vergüenza (o remordimiento). Sin embargo después de eso, habia mucha variacion.

Las emociones mas comunes identificadas por los estudiantes fueron *aburrimiento, desprecio, decepciôn, culpa, dolor, impotentia, humiliation, intimidation, ce los, soledad, orgullo y resentimiento.* Lo que realmente impacto a Kyle, y ustedes tal vez lo han notado también, es que esta lista de emociones es casi totalmente negativa. Solo un estudiante en toda la clase habia mencio- nado la *esperanza.*



Dr. Paul Ekman

"La investigation ha demostrado que se puedenhacerjuicios exactes de la emocion a partir de las râpidas senales faciales, y recientemente se han descubierto las senales faciales particulares-prototipo- que distinguen cada una de las emociones primarias".

— Ekman & Friesen, 2003, p.11.

En la siguiente clase, Kyle hablo de la idea de Paul Ekman y Wallace Frie- sen (2003), que todas las personas tienen las mismas expresiones faciales “dise- nadas” para las siete emociones bâsicas (alegria, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, disgusto y desprecio). Esto llevo a una discusion con respecto a la razon por la cual algunos alumnos de la clase aprendieron desde una edad muy temprana a no mostrar dichas emociones. Un mayor debate abarco otros temas involucra- dos con las emociones, como la forma en que cada emocion basica consta de un sentimiento distintivo, una expresion y postura facial particular, y tipos espe- ciales de movimientos y postura. Por ejemplo, la felicidad se caracteriza por un sentimiento de alegria, una amplia sonrisa, una elevacion de las comisuras de los labios, un abultamiento de las mejillas y encogimiento de los rabillos de los ojos.

Lo que realmente queria Kyle es que sus alumnos comiencen a pensar de qué manera sus respuestas emocionales bâsicas, o «programadas» se estaban: (a) activando de la misma manera que las pupilas de los ojos repentina- mente se dilatan en un cuarto oscuro y, (b) pasando de una generacion a otra debido a las funciones que cumplen.

Cuando Kyle pregunto a sus alumnos qué funciones consideraban que cumplfan las respuestas emocionales basicas, las respuestas fueron las siguientes:

- “El miedo es una respuesta automàtica que tengo frente al peligro.”
- “El asco me protégé de corner algo que me pueda enfermar”.
- “La ira me da la energia fìsica que necesito para ganar un juego”.
- “La curiosidad hace que quiera explorar cosas a mi alrededor, como la naturaleza o una nueva aplicacion en mi teléfono. “

Régulation emotional

Kyle estaba listo para empezar a hablar de la regulacion emocional y por qué es tan importante. Primero tuvo que explicar a la clase como estas respuestas emocionales programadas son como reflejos que se activan cuando surgen situaciones particulares.

Kyle entonces pregunto:

- ^Has tenido alguna vez una respuesta emocional que no era apropiada a una situation? Por ejemplo, ^alguna vez lanzaste una carcajada cuando alguien te conto una historia triste?
- ^Alguna vez has sentido que tu respuesta emocional estaba fuera de proportion a lo que lo causaba? Por ejemplo, ^alguna vez has llegado a enojarte realmente por algo sin sentido?
- ^Alguna vez te costo mucho calmarte después de que habias estado realmente molesto?
- ;A veces piensas que no sientes las mismas emociones que ms companeros de clase? Por ejemplo, ^alguna vez has visto a todos los demàs muy emocionados por algo, como una excursion, pero tu no te sentiste de esa manera?
- ±*h* veces sientes que tus emociones estân por todas partes? Por ejemplo, jte has sentido alguna vez realmente feliz por un momen- to, y muy enojado un minuto mas tarde?

Después de discutir estas preguntas, ya era hora de la siguiente fase: la personalizacion de la “ciencia” de la regulacion emocional.

El poder de las artes en la personalizacion de la regulacion emocional

Lectura sobre las emociones

A Kyle siempre le habia gustado leer ante su clase, haciendo diferentes voces y pidiendo a sus alumnos que hagan preguntas de la historia que acaban de leer. Para mejorar su exploration de la regulacion emocional, Kyle decidio seleccio-nar, visualizar y leer libros y cuentos especificamente para la discusion acerca de las emociones que los motivaban. Inmediatamente los alumnos estaban respondiendo libremente a las emociones de los personajes en las historias que Kyle les leyo y que leyeron por su cuenta.

Desarrollo del autoconocimiento de la regulacion emocional

Paso 1: Instantdneas de emociones



Con el fin de desarrollar el autoconocimiento de la regulacion emocional, Kyle comenzo con una tarea para la casa. Coordino para que los alumnos tomen prestado camaras digitales sencillas para llevar a casa y utilizarlas para fotografiar a sus padres pretendiendo estar felices, tristes, enojados, con mie- do, interesados, sorprendidos y disgustados. Cuando las imâgenes habi'an sido impresas, Kyle pidio a sus alumnos que identifiquen qué emociones estaban sintiendo sus padres, y luego ver las fotografias de los padres de sus companeros y tratar de identificar *sus* emociones. Fue fascinante para los alumnos ver cuân mâs dificil era identificar las emociones de otros padres que los de sus propios padres. Por ejemplo, una pareja de padres fruncia el ceno de manera muy convincente cuando fingian estar enojados, mientras que otros papas solo comprimian los labios ligeramente y arrugaban los ojos.

Después, Kyle hizo que sus alumnos hablen entre ellos para descubrir como adivinaron las emociones que otros padres sentian.

jQué les hizo pensar que el padre de alguien estaba mostrando enojo cuando parecia que él no estaba mostrando ninguna emociôn en absoluto? Estaban aprendiendo rapidamente una leccion de lo dificil que puede ser sa- ber lo que otra persona esta sintiendo cuando no se conoce bien a csa persona.

Paso 2: Dibujar una “Rueda de las emociones bdsicas"

Acontinuacion, Kyle hizo que sus alumnos dibujen una “rueda de las emocio- nes basicas”, una idea tomada de la lectura de Robert Plutchik (1980). La rueda séria en forma de un diagrama de pastel de ocho rebanadas para acomodar las siguientes emociones basicas: alegria, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, repulsion, ira y expectativa. Se le pidio a los alumnos que decidan cual de estas emociones consideraban como mâs estrechamente conectadas entre si, y que las coloquen segiin corresponda en el grâfico de pastel (por ejemplo, si el temor va al lado de la ira, o la sorpresa al lado de la expectativa). Luego iban a comparar sus ruedas.

Paso 3: Identificar las gradaciones en las emociones

Kyle pidio a sus alumnos que piensen en tantas etapas (o gradaciones) como pudieran para cada una de las ocho emociones, de estados leves a muy inten- sos, y registrarlos en una tabla similar a la figura 2.2.

Figura *2.2:* Tabla de gradaciones de emociones

IEmoclon -	■ «lit; «vg Gradaciones		Muy iritéinsâ ÎIÜSI
Alegria	Deleite		Extasis
Confianza	Comodidad		Dependencia
Temor	Recelo		Terror
Sorpresa	Distracciôn		Asombro
Tristeza	Melancolia		Aflicciôn
Disgusto	Aversion		Répulsion
Ira	Molestia		Furia
Expectativa	Atenciôn		Excitaciôn

Kyle observé de cerca a sus alumnos en las gradaciones de Plutchik (figura 2.3) y considéré las siguientes preguntas:

- ,;Cémo se comparan tus gradaciones de emociones con estas?
- En base a tus propias experiencias emocionales, <;hay algün cambio que te gustaria hacer a tu rueda después de ver las gradaciones aqui?
- ^Hay emociones en la rueda que nunca has experimentado?
- (jAlguna vez has experimentado dos o mas gradaciones de emociones al mismo tiempo (por ejemplo, sensacién de abatimiento y miedo cuando estabas irritado)? [14]

14 ^Alguna vez has saltado alguna de las gradaciones de una emocién al experimentar esa emocién (por ejemplo, al pasar de molestia a furia en un instante)?

Figura 2.3: Las gradaciones de PBotchik



El objetivo de los très pasos que Kyle utilizo para desarrollar el autoco- nocimiento de regulacion emocional era ayudar a sus alumnos a desarrollar las herramientas comunicativas necesarias para expresar los grados de una emo- ciôn. Esto es fundamental, ya que la comunicacion clara y determinada de las emociones que se experimentan es esencial si se desea evitar el comportamien- to instintivo y disperso de un nino. Ademas, para que dicha comunicacion sea plenamente eficaz, debe ser informada por *la conciencia de los cambios* en las emociones propias del nino (por ejemplo, un nino que es consciente de lo rapido que se molesta, o como su ira esta empezando a convertirse en rabia). Para ayudar a desarrollar ese discernimiento, Kyle penso en très cosas: yoga, SNAP, y escribir en un diario.

Paso 4: Formas de aumentar la conciencia emocional

Yoga: Siendo él mismo un profesional de yoga dedicado, Kyle leyo la investi- gacion que mostraba cuan beneficioso es el yoga para los ninos (Wenig, 1999), por lo que decidiointroducir un descanso de yoga de veinte minutos un par de veces a la semana. De inmediato noto que el caracter fïsico de las poses ténia un

"Cuando los ninos aprendentécnicas para susalud, relajaciôn, y satisfacciôn interior, pueden navegarpor los desafios de la vida con un poco mas de facilidad.El yoga en una edadtemprana fomenta la autoestima y el conocimiento del cuerpo con una actividad fisica que no es competitiva."

— Wenig,1999, pârrafo 2.

Figura 2.3: Las gradaciones de PBotchik

efecto maravillosamente calmante en sus estudiantes. Sin embargo, lo que él no



(Bre
Yoga para cliicos

esperaba era el entusiasmo de sus alumnos. De hecho, durante la mcditaciôn Uegaban a ser especialmente conscientes de sus acciones y sentimientos. Por ejemplo, varios comentaron lo sorprendidos que estaban al descubrir que se ha-bfan estado sintiendo un poco asustados o enojados. Pronto se convirtiô en una especie de burla en la escuela ya que todos podfan notar cuando los estudiantes de sexto grado estaban meditando en la posiciôn de loto, provocando un luerte “Ommmmm”, que hacfa eco por los pasillos de la escuela.



SNAP (Stop Now And Plan)

SNAP: Ahora también era el momento perfecto para que Kyle présente a sus alumnos a SNAP[4] (Alto Ahora y Planee), la estrategia conductual cognitiva desarrollada en el Instituto de Desarrollo Infantil de Toronto. SNAP entrena a los ninos a insertar una pausa en sus reacciones estfmulo-respuesta automâ- ticas o “programadas” para que puedan pensar en una acciôn altemativa antes de arremeter verbal o fïsicamente.

Pasos **SNAP** [15 16]

ALTO: "Cosas que puedo hacer para DETENERME (calmar mi cuerpo) antes de hacer los problemas mâs grandes":

- Chasquear mis dedos (es una senal que me ayuda a usar estrategias de parada/calma).
- Respirar profundamente.
- Poner las manos en los bolsillos.
- Dar un paso atrâs.
- Contar hasta diez.

AHORA, Y: " Las cosas que puedo decirme a ml mismo para mantener la calma y ayudarme a tomar la decision correcta',' pensamientos paliativos y/o enuncia- dos de declaraciôn:

- "Esto es diffcil, pero lo puedo hacer'.'
- "Puedo mantener el control'.'

PLANEA: "Una vez que me he detenido y me calmé, iqué puedo hacer? "Escoger un plan que funcione para ml, uno que:

16 Me haga sentir como un ganador.

- Haga que el problema sea mâs pequeno, no mâs grande.
- No haga dano a nadie, a ml, o a cualquiercosa.

Fuenre: La Red Canadiense de Seguridad Escolar, n.d.; Insrituro de Desarrollo Infanril

4. SNAP - Stop Now and Plan (N. del E.)

Llevar un diario: Aumentar la conciencia emocional también implicaba que cada estudiante mantenga un “diario de régulation emocional.” En estos diarios, los estudiantes escribian acerca de su dia y sobre sus emocio- nes -positivas y negativas, intensas y de otro modo-que experimentaban en diferentes situaciones. Para hacer este ejercicio a la vez atractivo y eficaz, Kyle explico a sus alumnos el tipo de preguntas acerca de los eventos y emociones relacionadas que podi'an mencionar en sus diarios. Por cjemplo:

Al despertan ^Me siento agotado? ,;Estaba emocionado o sin entusiasmo de ir a la escuela?

Desayuno: ;Mc gustô o no? ;I.staba feliz de hablar con mi familia?

Antes de ir a la escuela: ;Me senti organizado o abrumado al reunir mis cosas?

Al comienzo de la escuela: ;Me siento feliz de ver a mis amigos? ;Un poco frustrado por una asignaciôn que hay que entregar?

Clases: ^Estaba emocionado o aburrido con ellos?

Primer descanso: ; Senti un gran alivio en el descanso del trabajo en clase, o todavia estaba preocupado por algo que sucediô en la clase o en casa?^Tuve micdo cuando vi a un bravucôn en mi camino?

Descansos y **almuerzo:** ,;Disfruté estos descansos o no? ^Disfruté la compania de mis amigos?

Clase de gimnasia: <Mc senti bien o no con mi desempeno?

Al llegar a casa: ^Estaba feliz o no de regresar a casa?

Almuerzo en casa: ^Estaba interesado en una historia que un miembro de la femilia conto? ;Me enojé con algo que mi marna o papa me dijeron?

Después del almuerzo: ;Mc senti relajado o tenso al ver la télévision o jugar un videojuego?

Ir a la cama: ,;Me gusto leer un libro o una revista? ,;Me sentia ansioso por tener que jugar hockey u otro déporté de equipo al dia siguiente? ^Me dormi con facilidad?

Por cada émotion negativa que registraban, los alumnos podian explicar lo que, en todo caso, hicieron para superarlo. Por ultimo, pudieron describir las mejores y peores cosas que les habian sucedido en cse dia, explicar por qué, y destacar las emociones involucradas y como las enfrentaron.

Como un ejercicio para desarrollar el pensamiento reflexivo tanto en las emociones como en las habilidades de escritura, el diario funcionô muy bien. Nunca se les pidiô a los alumnos que mostraran lo que habian escrito, pero se les motivô a hablar de los aspectos mas importantes que estaban aprendiendo al mantener su diario. El mensaje que escucharon fuerte y claro es que mientras mas estresados estén, emocionalmente era mas difîcil su dia, y mâs dificil era paraellos calmarse o concibar el sueno. Mientras mâs se ejerciten durante el dia, y mientras menos programas de télévision vean o jueguen videojuegos, menos impulsivos eran y autorregulaban mejor sus emociones. Los alumnos de Kyle estaban empezando a entender sus temperamentos personales y los tipos de actividades que les ayudaban a calmarse, o por el contrario, concentrarse y estar atentos.

a

'.trategias para ayudar a .os ninos a enfrentarlas ■■mociones negativas

Trabajo con los padres

Para los padres que preguntan sobre las marieras de ayudar en casa a sus hijos para que puedan lidiar mejor con la frustraciôn y otras emociones negativas, usted puede sugerir que:

- Animen al nino a hablar libremente de la razôn por la que él o ella se siente frustrado.
- Cambie de rôles con el nino en cuanto a la razôn que provocô la frustraciôn y las formas adecuadas para hacer frente a ello.
- Ayuden al nino a reconocer las senales que su cuerpo envia cuando los sen- timientos de frustraciôn o enojo aparecen (por ejemplo. rechinar los dientes, cuerpo tenso, corazôn palpitante, punos apretados), para que los sentimien- tos puedan ser controlados antes de que se le escape de las manos.
- Fomenten la actividad fisica adecuada.



Apbyoal désarroi lo rocional con emociones ¡jositivas

Lecciôn de Kyle

Cuando al final del ano se le preguntô a Kyle lo que él consideraba como la lecciôn mâs importante que habia aprendido de su enfoque en dase sobre la regulaciôn emocional, él respondiô:

> **“Me di cuenta lo mucho que mi propio punto de vista de la regula-ciôn emocional necesitaba cambiar. Al principio, supuse que regular las emociones de los ninos era, a groso modo, controlar su ira. Yo nunca habia pensado en otras emociones, sobre la importancia de**

regular en forma ascendente sus emociones positivas, y regular en forma descendente las emociones negativas. Tal vez por eso yo solia estar muy incômodo en torno a la ira. Fue facil para mi consolar a una nina cuando ella estaba asustada, o animar a un nino cuando él estaba frustrado. Pero cada vez que un nino se enfadaba, una especie de sensaciôn de frio parecta apoderarse de mi y, antes de darme cuen-
|ta, estaba respondiéndo con rabia a mi mismo. Ahora descubro que puedo permanecer muy calmado frente a su enojo asi como a todas sus otras emociones".

El nina optimisa por el Or. **Martin Seligman détails las estrategias** efectivas **para trabajar** con **los ninos de todaslas edades que son propensos a pensant ientos negativos |y depresiônl, logrando que "atrapen" los pensamientos negativos y le den vuelta.**

Un nuevo estudio de Illinois encuentra que los maestros necesitan mâs desarrollo profesiona para hacer frente de manera eficaz con las emociones de sus estudiantes (Rebora,2012).

Kyle cuenta que ahora ve las vidas emocionales de sus estudiantes con nucvos ojos. Ya no ve mâs a sus alumnos como simplemente «indisciplinados» y ya no se molesta por sus arrebatos o terquedad.

Por el contrario, ahora se pregunta constantemente*por qué* ciertos ninos se comportan de una manera emocionalmente inestable, o qué malestar emocional podria estar interponiéndose en la forma de relacionarse con un nino en particular. Lo que realmente importa al final, concluye, no es tanto las res- puestas que el maestro aporta, sino las preguntas cuidadosamente razonadas que él o ella formula.



Tratar efectivamente las emociones de los alumnos.

ESTRATEGIAS INSTANTÂNEAS

Fomentar la regulacién emocional [17][18]

- Ser consciente de sus emociones y los intentos por autorregularse durante todo el dia.
- Familiarizarse con los diversos recursos sobre la autorregulaciôn emocional (por ejemplo: videos, informes, consejos) apropiada para la edad de sus alumnos que se ofrecen en los sitios web como CASEL, Edutopia y la Red Canadiense de Seguridad Escolar (programa SNAP). Estos ayudarân a sus alumnos a desarrollar los atributos clave de la autorregulaciôn emocional ôptima que se mencionan al principio de este capitulo.

18 Buscar maneras de fomentar el desarrollo de la regulaciôn emocional todo el dia. No ensenarle en aislamiento. Por ejemplo:

- Fomentar la cooperaciôn, la tolerancia y el respeto cada vez que los alumnos trabajen en parejas o en pequenos grupos en *cualquier* materia y cuando estén

- Aumentar la conciencia del contenido relacionado con las emociones en cualquier material que sus alumnos estén leyendo, escribiendo, cambiando de rôles, etc.
- Considerar y ser susceptibles a la forma en que los antecedentes culturales y/o sociales de sus alumnos pueden afectar a su conocimiento de las emociones y los intentos de regulaciôn emocional.
- Si es posible, introducir yoga, Tai Chi Chuan, ejercicios de respiraciôn, o meditaciôn a su clase como una forma de regular las emociones.
- Ayudar a sus alumnos a que aprendan a expresar sus sentimientos de ma- nera verbal para que tengan menos probabilidades de exteriorizar fisica- mente.
- Modelar la autorregulaciôn para sus alumnos cuando se enfrenten a si- tuaciones frustrantes en el aula. Por ejemplo, tratar de concentrarse en la emociôn que puede llevar a un estudiante a portarse mal y no en el mal comportamiento en si. Sus alumnos se *darân* cuenta de taies prac- ticas de corregulaciôn.
- Cuando sea posible, involucrar a las familias en los intentos de los alumnos por regular sus emociones, por ejemplo, hablando de los beneficios de su hijo al pasar mas tiempo realizando actividades fisicas y lectura y menos tiempo viendo la télévision y jugando juegos de video.

---

jugando en el patio de recreo.



Atributos claves del dominio cognitivo [19] [20]

Entre los diversos atributos clave del dominio cognitivo encontramos las habilidades para:

- Cambiar el enfoque segün sea necesario.
- Considerar otros puntos de vista, distintos al propio.
- Planificar y ejecutar varios pasos, uno detras de otro, incluyendo la posibili- dad de tratar diferentes cursos de acciôn cuando un plan inicial no funciona.
- Entender la causa y el efecto.
- Pensar de manera lôgica.
- Establecer metas de aprendizaje.
- Monitorear y evaluar el desempeiio.
- Descubrir que el fracaso brinda la oportunidad de aprender.
- Administrar eficazmente el tiempo.

20 Desarrollar conciencia de si mismo, especialmente el reconocimiento de los puntos fuertes y débiles personales para el aprendizaje.

- Utilizar ayudas de aprendizaje, incluyendo las tecnologias digitales segün sea adecuado, (por ejemplo, hacer un esquema para ayudar a ordenar los pensamientos por escrito).



<Qué *es* la auto rre gu l a ci o n c og n ı1 i va y por que es importât.l

(

La cogniciôn se puede définir como el proceso por el cual se obtiene conocimiento. Entonces, daramente, como uno de los cinco dominios, los educadores probablemente estan mas interesados en la regulaciôn del dominio cognitivo, el area de mayor relevancia para el aula.

Histôricamente, los psicôlogos educativos que trabajan en el area de la autorregulaciôn se han interesado principalmente en los atributos de la lista anterior que se relacionan con las funciones ejecutivas del nino y las habilidades metacognitivas que son altamente relevantes para el aprendizaje.

Funciones Ejecutivas— procesos cognitivos que regulan areas taies como el planeamiento, memoria operativa, resoluciôn de problemas, flexibilidad mental, y tareas multiples.

Metacogniciôn— el conocimientoy la comprensiôn del propio pensamiento o proceso cognitivo

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos que regulan una sérié de areas, incluyendo la planificaciôn, memoria operativa (la capacidad para mantener la informaciôn en la mente y utilizarla cuando sea necesario), resoluciôn de problemas, flexibilidad mental y tareas multiples. Los investigadores en el area de autorregulacion han identificado las habilida- des de la funciôn ejecutiva como fundamentalmente importantes para el logro académico temprano (Molfese et al., 2010).

La metacogniciôn es el conocimiento y la comprensiôn del propio pensamiento o procesos cognitivos, en términos simples, es “pensar en pensar.” Comûnmente se considéra que el conocimiento metacognitivo consta de très componentes: conocimiento de si mismo, por ejemplo, saber que se aprende mucho nrejor en un ambiente tranquilo que en uno ruidoso; conocimiento de la tarea, por ejemplo, saber que es mas facil prepararse para una prueba de opciôn **multiple que una que implica mucha escritura; y conocimiento de las** estrategias **de aprendizaje, por ejemplo, saber que estrategias son adecuadas** para una **tarea y como utilizarlas. (Flavell, 1979).**

(

Tan **importante como las funciones ejecutivas y la metacogniciôn es el** aprendizaje **autorregulado. En este capitulo estaremos principalmente interesados** en **un paso cognitivo mas bâsico que permita que el estudiante desarrolle** estas **habilidades, especificamente, la capacidad del estudiante para** procesar la **gran cantidad de estimulos visuales, auditivos, tactiles, cinestésicos,** y **propioceptivos (por nombrar solo los primarios) que bombardean** sus sentidos. **De manera mis précisa, nuestra preocupaciôn se refleja en** esta pregunta **muy pràctica:** *{Una mejor comprensiôn de la naturaleza de estos procesos bdsicos puede ayudarnos a disenar las actividades de cluse que mejorarân la capacidad de nuestros alumnos para enfocar la atenciâny convertirse en alumnos autorreguladosi*

(

(

Para **responder a esa pregunta, tenemos que ir mas alla de pensar que** los **siguientes comportamientos en los ninos simplemente reflejan una falta de autodisciplina o la fuerza mental:**

(

(

- Dificultad para enfocar la atencion.
- **Renunciar a la mas mi'nima frustraciôn.**
- **Fantasear indebidamente.**
- **Vulnerabilidad a distraerse con los pensamientos impulsivos.**

Como se ha indicado anteriormente, dicho pensamiento ha sido tradicionalmente vinculado con las medidas disciplinarias que normalmente no funcionan con los estudiantes, precisamente porque se agudizan los problemas en otros dominios de nuestro modelo de autorregulaciôn de cinco dominios (biolôgico, cognitivo, social, emocional, y prosocial). Por esta razôn, castigar a los ninos puede empeorar sus dificultades de atencion.

Comprender la atencion y la capacidad para procesar

La atencion no es un fenémeno estâtico

Considéré las siguientes **preguntas importantes:**

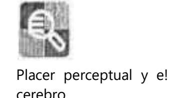
- jComo podemos **atraer la atencion de un nino?**
- jComo podemos **mejorar la capacidad de un nino y lograr una *ôptima atencion sostenidaï***
- jComo podemos **ayudar a los ninos que tienen dificultades para desen-**gancharse de un tema **o actividad?**
- **jHay** algunos **ninos que nacen con problemas biolôgicos en su sistema** nervioso **que pueden restringir su capacidad de prestar atencion? Si es** asi, **^-qué se puede hacer en el aula para ayudar a estos ninos a que apren- dan a enfocar la atencion?**
- **;A algunos ninos les résulta particularmente difîcil centrar la atencion cuando estân rodeados de otros ninos?**
- **jPor qué parece que hoy en dia, muchos ninos tienen problemas de**

atencion mas que hace una década? ^Tienen los medios de comunicacion u otros elementos de la vida moderna un efecto perjudicial en la capacidad de los ninos para enfocar su atencion? (Consulte la seccion "Videojuegos y opiaceos naturales" en la siguiente sesion).

- **^Las actuales iniciativas de aprendizaje temprano en varias provincias canadienses pueden ayudar a revertir estas tendencias? Véase "El valor cognitivo del juego".**

DE] SD EU IZ1E3 B OU O

Videojuegos y opiaceos naturales



Placer perceptual y e! cerebro

Biederman y Vessel (2006) publicaron un importante estudio sobre la placente- ra "reparaciôn" de los opiaceos naturales que se liberan cuando se resuelve un problema. Su investigaciôn plantea la posibilidad de que mientras mas tiempo uno pasa jugando ciertos juegos de video, mas tiempo de juego se requerirâ en las sesiones posteriores para alcanzar el mismo nivel de regocijo. Esto, a su vez, puede reducir el placer experimentado en actividades menos estimu- lantes taies como la lectura.



Manejo del Aula Herramientas: captar la atencion

Sin duda, la coherencia es muy importante para ayudar a responder muchas de las preguntas anteriores. Esto significa utilizar técnicas de ense- nanza y aprendizaje de manera constante para que los estudiantes sepan qué esperar y, por consiguiente, puedan enfocarse de acuerdo a la situacion pro- puesta. Sin embargo, estas técnicas no funcionan con todos. Como vimos en el capitulo 1, ciertas técnicas, como el uso de una campana o timbre muy fuerte para llamar la atencion, en realidad puede exacerbar los problemas de atencion en algunos estudiantes. Ademas, como cada maestro sabe, hay un mundo de diferencia entre *conseguir* la atencion de un estudiante y *mante- nerla.* La clave aqui es reconocer que la atencion no es un fenomeno estatico, como el mecanismo del obturador en una càmara. No puede enfatizarse mu- cho que la atencion es un fenomeno activo, dirigido a un objetivo en el que el estudiante asimila y procesa diferentes tipos de informacion, y luego, planea y por consiguiente ejecuta sus acciones.

El valor cognitivo del juego

Un elemento comün en muchas iniciativas de aprendizaje temprano es la promociôn del juego como un elemento principal en el aprendizaje y desarrollo temprano. La necesidad de defender el juego surgiô cuando el aspecto académico del aprendizaje temprano comenzô a destacar. Desafortunadamente, el reconocimiento del increible potencial para el aprendizaje en los anos de la infancia en adelante ha establecido una falsa dicotomua entre el aprendizaje y el juego, creando lo que algunos han calificado como una crisis en el *Kinder- garten* (Miller y Almon, 2009).

El documenta New Brunswick (2008) identifica "juego y alegrïa" como uno de los cuatro principales objetivos para el aprendizaje y el cuidado temprano de los ninos (junto con el bienestar, la comunicaciôny la alfabetizaciôn, y la diversiday la responsabilidad social).

Esta crisis résulta en gran parte de un malentendido acerca del valor cognitivo del juego en los primeras anos (y después) y la fuerte conexiôn que tiene para el desarrollo de la autorregulaciôn en los ninos pequenos. La curiosidad, exu- berancia, y la receptividad son elementos bâsicos en las conexiones entre el juego y la autorregulaciôn (Ministerio de la Juventud y Servicios a la Juventud, Ontario, 2007) Cuando las actividades de juego son, por iniciativa propia y auténticas, los ninos tienen la motivaciôn para generar estrategias de forma independiente para sostener el juego.

Iniciativas de Aprendizaje Temprano

Las Iniciativas de Aprendizaje Temprano "El juegoesunvehiculo idéal para el aprendizaje y se encuentra en el nücleo delà innovaciôny la creatividad. Proporciona oportunidades de aprendizaje en un contexto en el que los ninos estân en su estado mâs receptivo".

— Ministerio de Education de Ontario, 2010-11,p. 13.

El juego socio-dramâtico evoluciona a partir de las interacciones al azar e iniciadas por los mismos ninos con los materiales, juguetes, y otros en el patio y varias areas de juego (bloques, arena y agua, juego dramâtico). En este tipo de escenario, uno o dos ninos conjuntamente comienzan a «representar», un drama: sus canicas se convierten en guerreros, construyen un castillo y una fosa para defender su reino, crean un «drama» familiar; crean una pista de carreras para que sus autos compitan. Generalmente, el drama se desarrolla con los principales actores que estructuran las «escenas», como dramaturgos y directores de escena. Los ninos «se convierten en» los personajes, transfor- mando los materiales disponibles para sus propôsitos dramâticos.

Esta obra es auténtica y significativa para los ninos. En la estructuraciôn de es- tos escenarios de juego dramâtico, emplean de manera independiente varios de los principales elementos del desarrollo cognitivo. Los ninos tienen una inversion en la autorregulaciôn para mantener el juego y seguir adelante. Para ello, se involucran en un baile sofisticado, combinando sus propios intereses/objetivos intbnsecos en los juegos, mientras son sensibles a los intereses de los demâs de manera que ellos también se sientan motivados a continuar el juego.

Este tipo de juego puede llegar a ser animado (la Estructura New Brunswick lo denomina "juego mareado") y los ninos pueden sentirse frustrados cuando se les déjà que resuelvan, por su cuenta, dificiles desafios de " construction" in-

"Los ninos en los kindergarten basados en el juego tienen una doble ventaja sobre losqueselesniegael juego: terminan siendo igualmente buenos o mejores para leery otras habilidades intelectuales y es mâs probable que lleguen a ser personas sanas bien equilibradas".

— Mîllery Almon, 2009, p.8

(

terrupciones dramâticas y conflictos sociales. Esto sucede cuando el papel de los adultos es importante. Sin embargo, si los adultos intervienen demasiado râpido, ellos pueden eliminar el valor esencial que el juego tiene para ayudar a los ninos a desarrollar estrategias para la resoluciôn de problemas y el pen- samiento lôgico. Los adultos tienen que ser sensibles para que no interfieran con la creatividad de los ninos y la capacidad de resoluciôn de problemas, asi como el sentido de la autoestima y confianza que proviene de este tipo de autorregulaciôn independiente.

"Una amplia révision de la literatura sobre el entrenamiento del juego, la mayoria realizada con ninos en edad preescolar de bajo nivel socioeconômico, révéla que los ninos con pocashabilidades de juego que reciben estimulo de adultos para participarenlainvenciôn, relacionada con una actividad alternativa o sin contrôles del juego, muestran beneficios en el juego socio-dramâtico, imaginaciôn de contenido del juego, puntaje de la prueba mental, control de impulsos, coherencia de la narraciôn, y la capacidad para empatizar con los demâs."

—Berk, Mann, & Ogan, **2006, p.92**

iQué pasa con los ninos que tienen dificultad con este tipo de juego? Estos son los ninos que mas lo necesitan y se beneficiariàn mâs con esta experien- cia de juego. La naturaleza de la intervenciôn de un adulto es importante. De acuerdo con Berk, Mann, y Ogan (2006), los ninos se benefician mâs cuando los adultos estân "disponibles" a participar y apoyar su juego autodirigido, in- terrumpiendo solo cuando se vuelve antisocial. Este podria ser el momento en que la metâfora del motor, presentado en el capitulo 1 (pâgina16), podria ser ütil. Los adultos podrian detener el juego brevemente preguntando: '^Cômo estân funcionando sus motores en este momento? ^Demasiado râpido? Demasiado lento? ^Qué podemos hacer para conseguir que sus motores funcio- nen mejor y sigan jugando? ^Quién tiene algunas ideas?”

El éxito de todo esto se basa en las ventajas inhérentes que este tipo de juego tiene para fomentar la creatividad y la imaginaciôn, ademâs del sentido de autoestima que surge cuando los ninos son libres de explorar en entornos abiertos y flexibles. El reconocimiento de la importancia de la autorregulaciôn en todos los aspectos del aprendizaje puede ayudarnos a tomar una nueva mirada a los juegos para ninos, viéndolo como el ültimo laboratorio para que TODOS los ninos practiquen y perfeccionen sus habilidades cognitivas a través de todos los dominios.

— Pat Dickinson

(

(

(

(

gPor qué algunos ninos tienen dificultad para centrar la atenciôn?

Hay très principios basicos de la autorregulaciôn ôptima a medida que se aplica el enfoque de la atenciôn:

- Los ninos necesitan apoyo mientras desarrollan su capacidad de enfocar la atenciôn.
- Enfocar la atenciôn es agobiante, en algunos mas que otros.
- Centrar la atenciôn requiere de ajuste y armonizaciôn de los “Instru- mentos” de la mente.

Echemos un vistazo mas de cerca a cada uno de estos principios.

Los ninos deben ser apoyados a medida que desarrollan la capacidad de focalizar su atenciôn.

Las ideas de Vygotsky sobre una “zona de desarrollo proximo” (1980), en las que sugiere que un nino necesita la ayuda de un companero mas capaz o maestro para dominar nuevos desafîos, han sido establecidos durante mucho tiempo en el pensamiento educativo. Este punto de vista se aplica también al desarrollo temprano de la atenciôn. La investigaciôn muestra que, desde la infancia, los ninos tienen que ser captados por su tutor primario para que se involucre y centre su atenciôn (Greenspan y Shanker, 2004). Siempre que las actividades que se ofrecen sean cautivadoras, estas se llevan a cabo mas efi- cazmente a través del contacto visual amistoso, tacto y vocalizaciôn (Messer, 1994; Tronick, 1989).

Este estfmulo y el apoyo de la atenciôn de los primeros cuidadores en su mayor parte se hacen inconscientemente. En el caso de las habilidades de de- sarrollo del lenguaje, por ejemplo, Bruner (1985) describe como un cuidador responde a lo que el nino esta pensando y tratando de comunicar repitiendo deliberadamente, reinterpretando o ampliando la expresiôn del nino.

De lo que el cuidador probablemente no se da cuenta es que mas que el idioma que aprende en ese proceso, la capacidad del nino para concentrar su atenciôn también mejora. Segun Bruner -asi como psicôlogos del desarrollo y lingüistas como Shankery Taylor (2001) -este proceso da como resultado que el nino se convierta en un participante cada vez mas atento y deliberado en su entorno.

"...una caracterîstica esencial del aprendizaje es que créa la zona de desarrollo proximo: es decir, el aprendizaje despierta una variedad de procesosde desarrollo interno que son capaces de operarsolo cuando el nino esta interactuando con personas de su entorno y en cooperaciôn con suscompaneros."

-Vygotsky, 1980, p.89



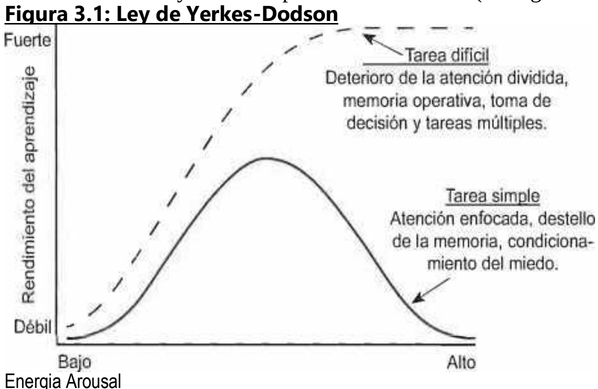
Formas de captar la atenciôn de los ninos

El *andamiaje instruccional* esta estrechamente relacionado con todo esto, y ha tenido un gran impacto en la pràctica educativa. Como maestro, usted conoce la importancia de ayudar a los estudiantes con los problemas que encuentran difïciles, de planear pistas o senales de resolucion de problemas de un tema difïcil, y, de ser el caso, de los beneficios de la ensenanza de persona a persona incluso, para algunos estudiantes, el aprendizaje asistido por computadora. En el mejor de los casos, este tipo de andamiaje ensena a los estudiantes las habilidades que necesitan para aprender *y* aumentar su deseo de aprender. S in embargo, antes de que puedan llegar a este punto, su capaci- dad de enfocar la atencion necesita ser desarrollada, y el andamiaje también es parte intégral de ese proceso (Bandura, 1977; Vygotsky,1980).

Enfocar la atencion requiere de mucho esfuerzo, en algunos mas que otros

Una de las leyes mas antiguas de la psicologia es la ley de Yerkes-Dodson, que es una curva en forma de U invertida que muestra la relacion entre los niveles de energia y rendimiento (Yerkes & Dodson, 1908). En términos simples, la ley de Yerkes -Dodson establece que, si bien en el rendimiento del aprendizaje y la atencion que requiere tanto la demanda de energia, hay un punto optimo en ese rendimiento; mas alla de ese punto, continuar gastando energia débilita la atencion sostenida y en efecto puede traer ansiedad (ver figura 3.1).

Figura 3.1: Ley de Yerkes-Dodson



Energia Arousal

La Ley Yerkes-Dodson, formulada en 1908, muestra la relacion entre los niveles de alerta de la energia y el rendimiento del aprendizaje. Los hallazgos muestran que altos niveles de arousal pueden mejorar el rendimiento de tareas de aprendizaje simples, pero ponen en peligro el desempeno de las tareas mas complejas.

Schmeichel y Baumeister (2004) también demostraron en una série de experimentos como la atencion sostenida y la capacidad de enfocar la atencion pueden agotar de manera significativa las réservas de energia. Porges (2011) argumenta que la atencion sostenida tiene que ser vista dentro de todo el contexto de las exigencias en un nino. Se ha demostrado que durante la atencion sostenida hay una marcada reduccion de la actividad motora y una caida en la variabilidad de la frecuencia cardiaca. En otras palabras, el corazon funciona con menos fluctuaciones de «recuperacion» y a un ritmo acelerado, a fin de satisfacer las demandas creadas por la concentracion intensa.

Obviamente, mientras mas atractivo sea el trabajo, mas probable es que los estudiantes permanezcan enfocados y comprometidos en la tarea en cues- tion. Sin embargo, el hecho es que enfocar la atencion por un prolongado periodo de tiempo agotara la energia de un estudiante, disminuyendo su capacidad para mantener la atencion. El temperamento de un estudiante también puede afectar su capacidad para mantenerse concentrado y, si hay otros facto- res (fisicos, emocionales o sociales), se vuelve aun mas difîcil que ese alumno se mantenga concentrado.

"Unprograma deestudios delaboratoriosugiereque el autocontrol dépende de un recurso limitado, similara la energia o fuerza. Los actos de autocontrol y, generalmente, de elecciôn e intenciôn agotan este recurso, menoscabando asîla propia capacidad de funcionar".

- Baumeister, 2002, p. 129

Centrar la atencion requiere de ajustefinoy armonizar los "instrumentos" de la mente

En cierto modo, un profesor puede ser comparado con el director de orquesta de una escuela que comienza tocando los diferentes instrumentos en tiempos diferentes y, a veces incluso, tonos diferentes. Nuestro objetivo como "profesor/director" es guiar a un grupo de estudiantes que estan des- organizados al principio del ano para hacer musica juntos al final. Tomando esta analogia un paso mas alla, un profesor puede ser visto como el director de orquesta no solo de la clase en conjunto, sino de la mente de cada estudiante. En otras palabras, un estudiante con problemas de atencion es como un mû- sico en ciernes que esta constantemente distraido por una picazon, un sonido o una mosca. Esta comparacion nos ayuda a formular una série de preguntas importantes:

- ,;Por que diferentes "instrumentos", o secciones, en la mente de los es- tudiantes podrian estar «fuera de tono» o "no tocar bien juntos"?
- <;Qué podemos hacer para fortalecer secciones individuales y promover la integracion de todas las secciones?
- ,;Por que esta sincroma mental es tan importante para poder permane- cer tranquilamente concentrado y atento? Por el contrario, ,;por que la asincroma mental es tan perturbadora y agotadora?

(

Procesamiento Auditivo — la capacidad de distinguir entre sonidos similares y palabras, separarel discurso del ruido defondo,y recordar y comprender loque se oyô.

(

"...pensar-asicomo convertirse en un mejorpensador-noes (îrincipalmente sobre los hechos'de aprendizaje. 3e trata dedominarlos sentidos, el movimiento y imociones".

- Greenspan & Greenspan,2010, p. 74

(

(

Stanley y Nancy Greenspan plantean preguntas de este tipo en su importante libro *The learning tree: overcoming learning disahilities from the ground up* (El arbol del aprendizaje: superando los problemas de aprendizaje desde cero) (2010). Ellos narran la historia de Sally, una estudiante de tercer grado que tenta problemas cuando le pedian que lea en clase. Pronto se hizo évidente que el origen de los problemas de Sally estaba en su **procesamiento auditivo,** un problema que, se calcula, afecta aproximadamente al cinco por ciento de los ninos en edad escolar (KidsHealth, n.d.). Aunque no habfa nada malo con su audiciôn como tal, Sally tenta problemas para procesar lo que escuchaba porque su cerebro y sus otdos no estaban trabajando juntos. Por ejemplo, era diftcil para ella diferenciar entre las palabras bat y pat, o escuchar terminaciones inflexionales como -ing y -ed. Y ya que era diftcil para ella discriminar sonidos, era diftcil también mantener varios sonidos en su mémo- ria, por eso tenta problemas para leer palabras multisilàbicas correctamente (imagfnese lo diftcil que séria para usted memorizar listas de palabras en un idioma que no habla, uno con un sistema fonolôgico radicalmente diferente al espanol). Como resultado de los problemas en su procesamiento auditivo, la atenciôn de Sally se volviô muy dispersa cuando ella tenta que leer.



Juegos para mejorarla discriminaciôn auditiva

Dichos problemas también afectaron el desarrollo social de Sally, ya que tenta dificultad para captar las senales sutiles de afecto en diferentes tonos de voz, sobre todo en el ruidoso patio de recreo. Por consiguiente, tenta problemas para entender las intenciones de los demas, <le estaban tomando el pelo o simplemente eran amables? El programa de lectura correctiva de la escuela a la que asistia Sally llevô a cierta mejora, pero no fue hasta que Stanley Greenspan empezô a trabajar en las causas fundamentales de sus problemas especificos de aprendizaje que su lectura (y desarrollo social) mejorô realmente. El trabajo de Greenspan incluyô:

"Haydosmanerasde ensarsobre la atenciôn. Una forma es implemente considerarla un rasgo del sistema tervioso humano. Usted puede prestar atenciôn •< no.... La otra manera de pensaren la atenciôn s que es un proceso aprendido que se Hesarrolla poco a poco."

- Greenspan & Greenspan, 2010, p. 84

- Hacer a Sally mas consciente de la naturaleza de sus dificultades auditi- vas y la ansiedad que esto le causaba.
- Motivarla a jugar juegos que realcen su discriminaciôn auditiva (por ejemplo, Tone-A-Matic y Bear Wear).
- Ayudarla a disminuir la sobrecarga sensorial en su entorno (por ejemplo, ensenandole a alejarse de ambientes ruidosos cuando empezara a sentirse abrumada).



prendiendo a enfocar la atenciôn

Tecnologi'as adaptables multimodales

Fast For Word es un programa de entrenamiento auditivo disenado para ninos que tienen un trastorno de procesamiento auditivo (APD). Se entrega a través de Internet y se adapta a nivel del usuario. Ofrece retos que se adaptan a la ca- pacidad del usuario para procesar la informaciôn auditiva. A su vez, esto mejo- ra la capacidad del usuario para leer, escribir, deletrear y hablar. El programa es muy intenso -se espera que los participantes trabajen durante cien minutos al dia, cinco dias a la semana. Publicado por Scientific Learning Corporation, ac- tualmente hay un numéro de programas ofrecidos bajo la marca Fast For Word que ayudan a los estudiantes que experimentan dificultades en la lectura. Proloquo2Go™ es un excelente ejemplo de como la tecnologia puede habilitar a las personas que tienen trastornos del lenguaje expresivo. El programa com- prende 14 000 simbolos que los usuarios pueden aprovechar para comunicar su pensamientos. Una vez que ingresa al programa se proporcionan voces de texto y pronunciaciôn de sonido natural. Ademâs, se pueden realizar conju- gaciones, predecir palabras, y apoyar a los usuarios mültiples. Proloquo2Go puede ser utilizado por una amplia gama de usuarios, desde las personas que apenas estân empezando a comunicarse a los que estân totalmente alfabeti- zados, pero han perdido la capacidad de hablar. La tecnologia esta disponible para los usuarios de iPod, iPhone y iPad.



Tecnologias **Multimodal** adaptativa

En otro caso, Greenspan trabajô sobre las causas fundamentales del problemade atenciôn de un nino de segundo grado que estuvo clmicamente diag- nosticado con **Trastorno por déficit de atenciôn con hiperactividad (TDAH).** Greenspan al principio hablô con el nino en su tono normal de voz, haciendo todo tipo de preguntas para obtener el interés del nino, pero no obtuvo respues- ta. El nino permaneciô pegado a una consola de juegos portàtiles, y su atenciôn fija en los intensos esumulos visuales y auditivos proporcionados por el juego. <C6mo podrfa competir Greenspan con esto para llamar la atenciôn del nino?

Después de varios minutos utilizando un tono de voz normal, Greenspan de repente aumentô la intensidad y el ritmo de su voz. Bâsicamente, él estaba tratando de captar el interés del nino, combinando la estimulaciôn auditiva proporcionada por el juego. El efecto sobre el nino fue espectacular. Casi de inmediato, el nino dejô a un lado la consola y se envolviô en una larga y animada conversaciôn sobre su juego favorito de Pokémon. Greenspan

Trastorno por déficit de atenciôn con Hiperactividad (TDAH)— una condiciôn crônica que afecta de 7 a 12 por ciento de los ninos. Incluyeunacombinaciôn de problemas, por ejemplo, dificultad paramantenerla atenciôn, hiperactividad, y comportamiento impulsivo. Los ninos con TDAH a menudo luchan con la autoestima, relaciones, y el rendimiento en la escuela. (TDA, es un antiguo término, describe a los ninos que no son hiperactivos pero tienen dificultades de atenciôn.)

continué haciendo preguntas que animaron al nino a describir y comparar personajes de Pokémon y su comportamiento. El nino claramente disfrutaba conversar con un adulto amigable acerca de este mundo virtual que, poco tiempo antes, habia absorbido completamente su atenciôn. Al mismo tiempo, Greenspan habia capturado y mantenido la atenciôn del nino, haciendo pre- cisamente de! mundo de juego de Pokémon la base de su trabajo.

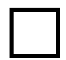


Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atenciôn

Juego de Head-Toes-Knees-Shoulders

"Mas alla de las variables demogrâficas o las expectativas del maestro, encontramos que los ninos de todos los paises que se desempenan bien en la tarea [Head-Toes- Knees-Shoulders] estaban significativamente mejor en matemâticas, vocabularioy alfabetizaciôn temprana".

— McClelland, en Oregon State University, 2011, pârrafo 7



Juegos para mejorar la regulaciôn de la atenciôn

□□□□□□□□□□□

Juegos de control de los impulsos y aprendizaje

Un estudio fascinante de Shannon Wanless, Megan McClelland y sus colegas (Universidad del Estado de Oregon, 2011) compara las prâcticas de crianza en cuatro paises (Estados Unidos, Taiwan, Corea del Sur y China). El estudio concluye que los ninos en edad preescolar, capacitados en *Head-Toes-Knees- Shoulders,* un juego de control de impulsos similar a *Simon dice*, tienen una mayor regulaciôn de la atenciôn al entrar en primer grado y, en consecuencia, hacen mucho mejor sus estudios formales.

En el juego *Head-Toes-Knees-Shoulders,* cuando el lider nombra una parte del cuerpo, los jugadores van a tocar una parte *diferente* del cuerpo. Por ejemplo, a los ninos se les puede decir que, cuando el lider dice "cabeza" ellos van a tocar sus rodillas.

Wanless tiene cuidado de hacer hincapié en que la clave para el éxito del juego es que sea divertido.

Aplicaciones en el aula

Escenario

Un dia, en una conferencia, tuve una charla con Sherry, una maestra de ter- cer grado. Sherry se dedicaba a la docencia desde hace quince anos y ténia estudiantes con problemas de atenciôn, algunos mas graves que otros, pero todos a un nivel que impactaba en su aprendizaje y su participacion en clase. En los casos mas graves, estos estudiantes tenian problemas para concentrarse durante las actividades de juego.

Mi primera sugerencia fue que Sherry leyera el plan de estudios y pedagogia presentada en los primeros documentos de aprendizaje de su provincia. Aunque esos documentos se enfocan en los ninos mas pequenos, se aplica mucho a todos los ninos de primaria. Basado en el aprendizaje con el juego, en el que Sherry era una firme creyente, los documentos promueven el proceso de los ninos que trabajan de forma independiente y toman poco a poco la responsabilidad de su propio aprendizaje.

> **"El juegoesunvehiculo para el aprendizaje y se encuentraen el nùcleo de la innovaciôn y la creatividad. Brinda oportunidades de aprendizaje en un contexto en el cual los ninos estân mas receptivos. El juego y el trabajoacadémicoson categorias indistintas para los ninos pequenos, y aprendery hacer son también indisociables para ellos".**
>
> — Pascal, 2009, parr 21

Volvi a escuchar de Sherry varias semanas después, y su voz sonaba todavia agotada. Ella habia leido los documentos dos veces, pero seguia tenien- do problemas en el aula. Al pedirle que sea especifica acerca de la naturaleza de estos problemas, Sherry enumero los siguientes:

* Algunos estudiantes evitan involucrarse en cualquier tipo de actividad, juego u otro.
* Algunos estudiantes participan durante un corto tiempo y luego se retiran y sus companeros no entienden este comportamiento.
* Algunos estudiantes se vuelven hiperexcitados al trabajar o jugar con los demas hasta el punto de que ella tiene que intervenir para detener el nivel de emocion.
* Sin su presencia constante, varios estudiantes no pueden seguir procedimientos mas simples.

<;Qué podia hacer o sugerir ahora para ayudar a Sherry? Pensé que séria instructivo para ella ver primero un video.

Hacer diverfeido el aprendizaje

El video que le sugeri a Sherry, que fue filmado en un entorno de estudio clinico, comienza mostrando a un nino de cuatro anos de edad, vagando sin rumbo alrededor de una habitacion. De repente, se queda fascinado cuando Chris, un terapeuta ocupacional, empieza a contar, “Uno, dos, très,...” En segundos, el nino comienza a jugar un juego de conteo con Chris y su madré, y llega a estar totalmente absorbido por un considérable periodo de tiempo. Si bien se ve bastante espontanea, esto no sucedio por accidente. Chris habia pensado mucho en averiguar por qué al nino le costaba mucho concentrar- se. Résulta que el nino ténia problemas con sus habilidades motoras, y con la integracion de los estimulos auditivos y visuales, lo cual estaba haciendo practicamente imposible que él preste atenciôn. En general, Chris hace todo el juego tan divertido que la alegria que el nino siente al jugar lo motiva a su-

perar sus retos y comienza a contar en voz alta a si mismo. Muy pronto, él es el ünico que esta tratando que Chris y su madré sigan jugando.

Sherry estaba intrigada por el video, ya que las acciones eran mas terapéuticas de lo que ella haria en su salon de clases, pero lo que le llamo la atencion fue la cuidadosa planificaciôn a lo que parecfa ser un evento espontàneo. Eso le inspiro a pensar en nuevas formas de involucrar a sus estudiantes para ayudarles a aprender a estar y permanecer concentrados en un ambiente de clase.

Juegos que pueden mejorar la atencion

Como se acaba de senalar, Sherry creia en el poder del juego para facilitar el aprendizaje, asi que no ténia que convencerse de ello. Lo que *hacia* falta para ser mas consciente eran las caracteristicas especificas de juegos particulares para llamar la atencion y mantener la atencion segün su relacion con el aprendizaje. Aunque Sherry sabia que el aprendizaje basado en el juego es mucho mas que jugar juegos, queria entender mejor por qué algunos juegos son tan eficaces para mejorar la atencion de los ninos.

Caza de tesoros, travesiasy rompecabezas

En su investigacion, Sherry encontrô que diferentes tipos de juegos pueden ser utilizados para desarrollar los aspectos del "equipo mental" de un nino que podria necesitar de un poco mas de refuerzo. Por ejemplo, los juegos de büsquedas de tesoros, travesias y rompecabezas a menudo se recomiendan para los ninos con poco procesamiento visual-espacial.



'uegos en lînea para / ninos con mal procesamiento Visual- pacial

El escaso procesamiento visual-espacial puede significar, entre otras cosas, que un nino tiene dificultades para ver o recordar patrones visuales. Sherry llego a la conclusion de que las très actividades identificadas anterior- mente pueden ayudar a los ninos con este tipo de problemas consiguiendo lo siguiente:

- Navegar su camino a través del espacio.
- Coordinar las instrucciones escritas con movimientos a través del espacio.
- Buscar y reconocer patrones visuales.

Sherry encontro que la diversion que ofrecian las actividades como la caza de tesoro, travesia y los rompecabezas se podrian utilizar para ayudar a los estudiantes a concentrarse en las instrucciones que ella pudiera adaptar a las capacidades individuales. Por ejemplo, las pistas en una büsqueda del tesoro podria ser caminar varios pasos y luego girar a la derecha o a la izquierda para

buscar un simbolo que esta parcialmente oculto, o resolver un enigma. Y con los rompecabezas, variar el numéro y tamano de las piezas de un rompecabezas podria proporcionar una manera conveniente de adaptar un juego para que se combine con las habilidades de los estudiantes.

Carreras de obstdculos

"El procesamiento sensorialy las habilidades motoras influyen en el desarrollo emocional y cognitivo de un nino....también afectan la capacidad del nino para atendery concentrarse."

— Greenspan, 2009, p. 161

Una carrera de obstaculos en el aula implica el uso de objetos taies como escritorios, sillas y tüneles de plastico o cajas grandes vadas como “obstaculos” para que los ninos gateen debajo, por encima, a través o se muevan alrededor. (O, si estos no estan disponibles, se puede sustituir con un juego de “sigue al lider”, en el que los estudiantes siguen una secuencia de acciones realizadas por un lider.)

Sherry encontro que las carreras de obstaculos eran especialmente utiles para estudiantes que necesitaban reforzar su escasa coordinacion motora, que como Greenspan (2009) ha observado (véase «Conclusions de Greenspan» mas adelante), a menudo se encuentra en el centro de las dificultades de atencion inferiores. (Tenga en cuenta que el diagnostico de coordinacion motora o problemas similares siempre deben ser realizados por un especialista.)

DB9SDQC3DBCSBD

Los hallazgos de Greenspan en la incapacidad para pensamientos de secuencia y atencion

Greenspan mostrô que la incapacidad de secuenciar los pensamientos es a menudo la fuente de dificultades de atencion de un nino. Por ejemplo, si hay très pasos que un nino tiene que realizar para resolver un problema, y se pier- de en el segundo o tercer paso, entonces su atencion se desvia. Greenspan descubriô que, en lugar de tratar de entrenar repetidamente al nino a seguir los très pasos, era mâs eficaz trabajar en su capacidad para secuenciar sus acciones. De manera reveladora, Greenspan ha encontrado que mientras el nino pueda ejecutar mejor los très pasos en una secuencia *motora* (por ejemplo, *rebotar, saltar, aplaudii),* ejecutarâ mejor los très pasos en la soluciôn de un problema.

Lo importante de una pista de obstaculos es que puede ser adaptada a las necesidades particulares de cada nino. También es facil moldear mediante la adicion de pasos para aumentar el desaffo o mediante la introduccion de ele-

mentos para ayudar a los ninos y ninas a que trabajen en el control de los impulsos. Sherry empezô a utilizar una carrera de obstâculos con su clase que introdujo dos tipos diferentes de sonidos: un silbato y una campana. Cuando los ninos corrian la carrera y escuchaban el silbato, tenian que moverse tan râpido como podi'an; cuando oi'an la campana, tenian que quedarse de pie inméviles hasta que la campana volviera a sonar. Un beneficio adicional que ofiece una carrera de obstâculos era que, en lugar de competir contra otros, los estudiantes de Sherry podrian competir contra si mismos para tratar de superarsuspropios “records” personales.

Con el uso de pistas de obstâculos, Sherry comenzé a experimentar con la construccién de componentes de movimiento también en actividades de aprendizaje centrales. Por ejemplo, le résulté muy eficaz cuando la atencién de sus estudiantes comenzo a disminuir al hacerles leer y luego imitar a un animal cuyo nombre aparecié en la pizarra interactiva. Mediante la varia- ciôn de los tipos de animales (por ejemplo, “elefante”, seguido de “hormiga”; “leôn”, seguido de “serpiente”), ella no solo utilizé el movimiento para mejo- rar su atencion, sino también, mediante la variacién de los tipos de animales y movimientos, ayudo a que aprendieran a modular sus propios comporta- mientos. Cuando eran un elefante, tenian que ser muy grandes y fuertes; pero cuando eran una hormiga, tenian que ser muy pequenos y tranquilos.

Simon dice

“Simon dice” es un juego popular que fomenta lo siguiente:

- Escuchar cuidadosamente la accién requerida. (Por ejemplo, “Simon dice: Pon tus brazos sobre tu cabeza”).
- Control de los impulsos. (Se résisté a realizar la accién a menos que sea precedido por “Simén dice”).
- Observacién. (Observando cuidadosamente lo que el lider del juego hace).
- Imitacién y ejecucién de secuencias motoras complejas. (Por ejemplo, saltando en una pierna y luego la otra como lo hace el lider). [21]

21 Regulacién emocional éptima a medida que el juego se vuelve mâs emocionante. (Es decir, permanecer tranquilamente concentrado).

Sherry estaba familiarizada con el juego, pero en un principio habi'a encontrado que varios de sus estudiantes no podian jugar sin enojarse o tornarse huranos. Si ella insistiera en el juego, eso le quitaria la diversion.

jDeberfa tener sesiones diarias de “Simon dice” hasta que los estudiantes hayan dominado las habilidades?”. Ella pensé que no iba a funcionar. Para los estudiantes que encontraban el juego demasiado dificil pronto se negarian a participar, y los otros pronto se aburririan.

Para la alegria de todos, Sherry encontre algunos métodos para atraer a todos a jugar y aumentar la diversion. El acto de simplification de las instrucciones o disminuyendo el ritmo del juego hizo que todos los estudiantes pudieran disfrutar. Otra adaptation que hizo Sherry fue dividir la clase en dos grupos para jugar, como se sugiere en el libro *Greatgames foryoungehildren* de Rae Pica (2006, p. 39). Entonces, si un nino se movia sin permiso de Simon, él o ella se pasarian al otro grupo y seguirian jugando en lugar de ser “sacado” y confinado al margen.

Juegos digitales

Sherry preguntô acerca de los posibles beneficios de la introduction de la tecnologia en su salon de clases como un medio para fortalecer la atencion. Sabia que, como estudiantes del siglo XXI, ellos estaban fàscinados con la tecnologia, pero se preguntaba acerca de los efectos potencialmente negativos de los juegos digitales. ,;Podrian llegar a ser demasiado absorbentes para algunos ninos? jAlgunos juegos digitales podrian sobreestimular a otros ninos, agotando asi la energia que necesitaban para obtener un rendimiento optimo de aprendizaje? Después de investigar los pros y los contras, Sherry decidiô que, si se administran y se utilizan con fines educativos especificos, los juegos digitales podrian ser recursos utiles.

Para empezar, Sherry présenté una consola de videojuegos a su aula para mostrar los juegos interactivos de danza, como Dance Dance Révolution (2011) y Just Dance (2011). Juegos como estos dieron a sus estudiantes un buen entrenamiento fïsico y fortalecieron su atencion mientras ellos se diver- tian. F.sto tuvo tanto éxito en ambos frentes que Sherry de vez en cuando uti- liza la consola para mostrar programas interactivos similares de *fitness y* yoga.



Juegos interactivos de danza.

Software que puede mejorar la atencion

Alentada por el impacto del uso de los juegos digitales para mejorar la atencién de sus alumnos, Sherry investigé sobre programas de computadora o software que podrian ser utilizados para fines educativos. Uno de estos programas fue FABtale(2009). FABtale se puede utilizar en el aula para que los

estudiantes creen sus propias versiones multimodales de historias que estân estudiando mcdiante la combination de recursos de texto con video y audio de Internet. En las aulas en las que se ha probado dicho software se ha observado un aumento drâstico en la comprension de las historias que ellos estaban reconstruyendo digitalmente.


FABlalc

Con grados mayores, FABtale se puede utilizar para crear un "periôdi- co" Virtual. Los estudiantes investigan y escriben columnas sobre temas que encuentran particularmente interesantes. Se puede mezclar texto con video y miisica.

Esto ha demostrado ser una forma eficaz de lograr el aprendizaje personalizado en una actividad de grupo, asi como una forma muy eficaz de involucrar a los padres en la vida escolar de los estudiantes.

Criterios para la selecciôn de materiales interactivos para el aula [22] [23]

Dado el gran numéro de materiales interactivos disponibles, tanto para propôsitos educativos explicitas como para otros fines, es ütil tener el siguien- te conjunto de criterios para ayudar a seleccionar los apropiados para el salon de clases:
Se sugiere elegir materiales interactivos que:

- Fomenten la coordinaciôn motora y la secuenciaciôn.
- Fomenten el conocimiento del cuerpo, es decir, la conciencia individuel de como las diferentes partes de nuestros cuerpos se mueven en relacion a otro y para el entorno circundante.
- Ofrezcan puntos de entrada multimodales.

23 Fomenten la creatividad (por ejemplo, al permitir que los ninos combiner texto, video y musical.

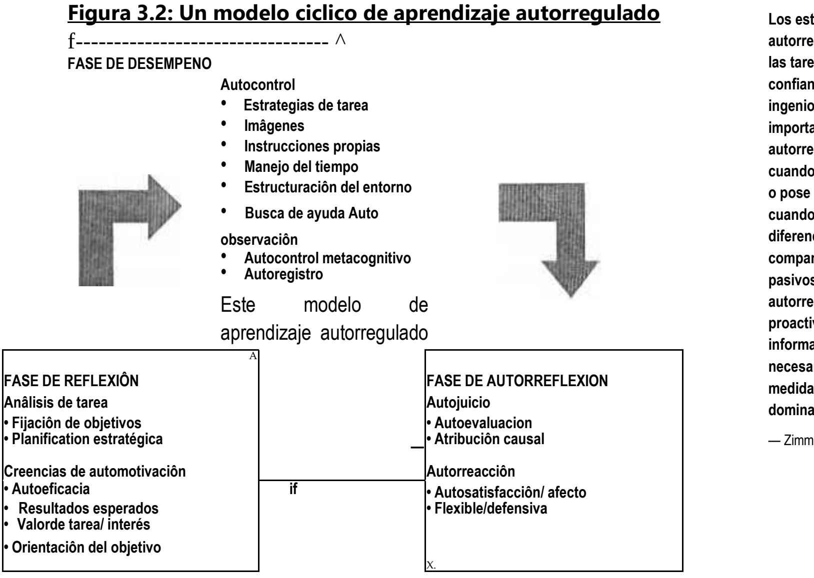
El desarrollo de la autorregulaciôn cognitiva

Hasta este punto, hemos puesto énfasis en la clase de cosas que podemos hacer como maestros para mejorar la capacidad de nuestros alumnos y enfocar su concentration.

Por supuesto, nuestro objetivo final en este capltulo es el desarrollo de la autorregulacion cognitiva. Queremos que los estudiantes sean conscientes

tanto de los tipos de situaciones que encuentran difïciles como lo que necesi- tan hacer para mantener la concentraciôn. Con tal fundamento, seran mucho mas capaces de regular su propio aprendizaje. La figura 3.2 muestra un mode- lo ciclico de aprendizaje autorregulado.

Figura 3.2: Un modelo ciclico de aprendizaje autorregulado



Este modelo de aprendizaje autorregulado représenta los procesos de aprendizaje y creencias motivacionales en très fases: réflexion, desempeno y autorre- flexiôn.

Fuente: Zimmerman & Campillo, 2002, p.239

Los estudiantes autorregulado s "enfocan las tareas educativas con confianza, diligencia e ingenio. Quizâ mâs importante, alumnos autorregulados saben cuando conocen un hecho o pose en una habilidad y cuando no lo hacen. A diferencia de sus companeros de clase pasivos, los estudiantes autorregulados de manera proactiva buscan informaciôn cuando sea necesarioytomanlas medidas necesarias para dominarlo".

— Zimmerman, 1990, p.4

Redacciôn de algunas réglas

Inspirada por su investigaciôn sobre el aprendizaje autorregulado, Sherry ha- blo con sus alumnos sobre las réglas del aula, que, aunque existlan desde el co- mienzo del ano, nunca bablan sido redactadas o consistentemente cumplidas. Asl, después que Sherry anoto un par de réglas suyas para empezar, la clase iniciô una conversation muy larga y animada acerca de que normas se necesi- tan y por que. Sherry estaba contenta de escuchar a sus alumnos idear cuida- dosamente normas meditadas y définir las consecuencias de no seguirlas, que involucraba temas como respeto por los demis, el juego limpio, y las formas de trabajar en grupo. Cuando todos aprobaron la lista definidva, se imprimio y el “contrato” fue publicado en el aula para que todos la vean. Semanas mâs tarde, Sherry mencionô que sus estudiantes estaban mucho mis respetuosos

de seguir las réglas, a diferencia de cuando ella sola las habi'a hecho. Sherry cstaba segura de que era porque los cstudiantes habi'an co-creado las réglas, y por lo tanto, entendi'an la lôgica detrâs de ellas.

Scni **i.** se **mot.ivado**

Como Sherry leyô sobre el aprendizaje autorregulado, se dio cuenta de la frecuencia con que la "motivaciôn" surgi'a en la literatura, en particular la motivaciôn *intrinseca,* que es estar motivado para hacer algo porque es agradable o interesante. Ella encontre investigaciones que sugerfan que los mejores maestros utilizaban diversas técnicas, pero ninguna limitada a «técnicas de aprendizaje cooperativo", la cual mantiene acada estudiante responsable de su aprendizaje; moldea el aprendizaje del estudiante haciendo conexiones trans-disciplinares; fomenta la autonomia y la elecciôn del alumno haciendo co-nexiones entre el hogar y la escuela, proporcionando muchas mini-lecciones oportunistas, logrando conexiones profundas y personales con los cstudiantes, apoyando la toma de riesgos adecuada que asumen los estudiantes, haciendo el salon de clases divertido. (Brophy, Alleman, & Knighton, 2010, p.l 1).

Inspirada, Sherry aprovechô cada oportunidad que podia para motivar de manera mâs eficaz a sus estudiantes usando estas y otras técnicas, pero, francamente, resultaban abrumadoras.

Grupo de acciôn

Debido a que un numéro de estudiantes segufa experimentando dificultades para trabajar con sus companeros, varios de ellos perdiendo la concentraciôn y se dispersaban incluso mientras realizaban los juegos. Sherry habfa reducido gradualmente la cantidad de actividad de grupo que su clase haefa. Motivada por la investigation sobre cômo trabajar en grupos pequenos puede conducir a una mayor participation activa en el aprendizaje (Good, Reys, Grouws, & Mulryan, 1989; O'Donnell & O'Kelly, 1994; Soli & Devine, 1976), Sherry decidio volver a intentarlo. Ella encontrô que cuando el propésito de estar en el grupo quedaba claro paratodos, el comportamiento de los alumnos en los grupos tanto para el trabajo como para el juego se mejorô enormemente. Las réglas de la clase ayudaron también, corrigiéndose a menudo en su grupo si infringian las réglas. Y, ya que las personas toman distintos rôles al trabajar en gmpo y diferentes funciones se pueden dar a diferentes personas en diferentes momentos (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 2000), incluso los estudiantes de bajo rendimiento tenlan sus "turnos en el proyector." Esto confirma las conclusiones de que los estudiantes tienden a ayudarse unos a otros cuando trabajan en grupos pequenos. Los estudiantes talentosos pueden profundizar

su aprendizaje, explicando los conceptos a los demâs, y los estudiantes de mâs bajo rendimiento se benefician del apoyo adicional ofrecido por sus compa- neros (Webb, 1991).

TJ: el nino con la gorra de lado

Siempre buscando mâs ideas para usar en su clase, Sherry casualmente me présenté el caso de TJ, el nino que Sherry sentia que ténia las mayores dificul- tades. Asi es como ella présenté su situacién:

> El primer dia de clases, TJ cstaba solo, en su cscritorio, con el cuerpo encorvado. Llevaba pnntnlones holgados, dos tallas mâs grandes que apenas colgaban sobre sus caderas, y una camiseta negra con la ima- gen de un rapero muy popular (uno que lleva lentes oscuros y hace un gesto amenazador con los dedos).
>
> Minutos antes, yo habia observado a TJ fuera de clase y lo vi solo, de pie, con una gorra de béisbol que usaba de lado. Una vez en el aula, TJ se eché en su escritorio con una actitud que denotaba que estaba alli solo por la fuerza. En un vago intento por llamar su atencién, empecé a contar que habia visto al rapero en la televisién la noche anterior, pensando que era algo que él podria encontrar interesante. Pero TJ no estaba captando ninguna palabra que yo decia. No ténia mâs que nueve anos y ya la luz del conocimiento que esperas ver a esta edad no estaba.

Sherry se preguntaba qué lo habia llevado a este estado y, mâs concre- tamente, qué podia hacer para cambiar las cosas y mejorarlas. Cuanto mâs aprendemos sobre el desarrollo infantil temprano, mâs empezamos a enten- der que nunca hay una respuesta sencilla a estas preguntas. Este era sin duda el caso de TJ. Su familia vivia en un vecindario agradable, y sus padres eran profesionales de éxito que se preocupaban extremadamente por el futuro del nino. Habian tratado de involucrar a TJ en todo tipo de actividades, comen- zando con el déporté y luego pasando al arte y la mûsica, pero él se negaba a participât o intentaba una actividad una o dos veces y luego la abandonaba.

Los padres de TJ habian confiado en Sherry que los problemas del nino habian comenzado desde el nacimiento. Cuando era bébé, ténia dificultad para conciliar el sueno, ténia problemas de alimentacién y para aprender a caminar, le era dificil ir al bano solo, y ténia problemas para hacer amigos. La madré de TJ lo llevo a actividades organizadas para ninos, pero nunca se unié. Cuando se le pregunto a ella cuâl pensaba que era el problema, su madré respondié que TJ siempre fue inquieto y ténia que moverse constantemente y

sentir las cosas. También era un poco torpe, lo que podria explicar por que no le gustaban los distintos déportés que habian intentado.

En la guarderia, el comportamiento de TJ se volvié cada vez mas problemâtico. Sus padres lo inscribieron en una instalacién costosa con un hermoso espacio al aire libre, pero TJ pronto se rcsistié a ir. Un dia, el jefe de la guarderia informé que TJ se habia negado a entrar después de jugar al aire libre, y se cnojé bastante cuando se vio obligado a hacer- lo. Les dijeron a sus padres que no permitirian que TJ se quede a menos que ellos busquen ayuda profesional para mejorar su comportamiento. Los padres de TJ lo llevaron a una terapeuta, quien informé que la emocién mâs fuerte que ella détecté en su hijo no era la ira. Mas bien, el fànfarroneo, el desafio, y las frecuentes “inhibiciones” de TJ, eran estrategias que utilizaba para protegerse de la *vergüenza* que sentia. El descubrimiento: TJ carecia de las habilidades de secuenciacién necesarias para seguir las actividades del aula, y que le preocupaba que los adultos importantes en su vida estuvieran enoja- dos con él por no entender.

El primer y segundo grado fue una lucha para TJ. Le resultaba dificil aprender el alfabeto y seguir historias. Era dificil para él dedicarse a la tarea, pero, paradéjicamente, una vez que Uegaba a involucrarse en un problema, a vcccs le resultaba muy dificil desconcentrarse. Y siempre era muy dificil para cl hacer amigos. Los anos de ser castigado estaban empezando a pasar factura. Cuando llcgé al tcrccr grado, TJ no solo estaba apagado, él no respondia.

Los padres de TJ hicieron los arreglos para que un terapeuta ocupacio- nal pase tiempo con TJ después de la escuela y trabaje en sus habilidades mo- toras. En lugar de hacer que haga déportés que él podria encontrar demasiado dificiles, el terapeuta organizé estructuras improvisadas de obstâculos, con mesas que él ténia que trepar encima, sillas que él ténia que pasar por debajo, un tünel de plâstico que él ténia que atravesar, un tapete para hacer volteretas, una cuerda para subir, y una cama elâstica en el extremo que él ténia que saltar para llegar a la meta.

TJ se resistié al principio, pero cuando llegé a la cama elastica empezé a ser un nino de nueve anos otra vez, rogando por otro turno. Para hacer la carrera de obstâculos mâs interesante, el terapeuta gradualmente introdujo todo tipo de nuevos retos y empezaron a aparecer sutiles indicios de progresos. Sherry noté que el caminar encorvado de TJ comenzé a desaparecer, y que incluso sonreia un poco cuando entraba a la clase.

Sherry también encontré que sus intentos de introducir el aprendizaje autorregulado en su clase estaba teniendo un efecto positivo en TJ. El fue un participante entusiasta cuando las réglas de clase se estaban elaborando,

defendiendo con pasiôn lo que él sentia que era «justo.» Y, después de ser inicialmente un poco retraido, comenzô a disfrutar del trabajo en grupo, es- pecialmente cuando sus talentos en matemâtica lo convirtieron en un popu- lar «tutor» de otros ninos en clase. Sherry también noté que TJ empezaba a escuchar con mâs atenciôn y se animaba a participât en los juegos durante la clase de gimnasia. Sus companeros de clase podian sentir que algo estaba cam- biando, y algunos empezaron a pedir que TJ vaya a jugar con ellos durante el recreo.

Todo esto no quiere decir que TJ pronto se convirtiô en un modelo de atenciôn. Todavia se sumia en largos periodos de ensonaciôn en algunas dases, y proponia una docena de razones por las cuales no podia trabajar en la lectura de los capitulos de sus libros. Sin embargo, habia senales definitivas de que TJ estaba mejorando.

Naturalmente, Sherry no podia esperar para compartir su emociôn con los padres de TJ. Sin embargo, en la noche de padres, antes de que Sherry tuviera una oportunidad de compartir las noticias sobre el progreso de TJ, la madré exclamô: «TJ es un verdadero problema, ;no?» Y mientras Sherry se entusiasmaba mâs acerca de lo que TJ estaba haciendo, sus padres paredan subestimar los logros obtenidos. Sherry se dio cuenta hasta después de la réunion que tal vez el TJ que dla veia en su dase no era el mismo nino que sus padres estaban viendo en casa.

Desde un principio, la inhibiciôn se habia convertido en un modo crô- nico de autorregulaciôn para TJ. No era solo la forma en que TJ respondia a nuevas situaciones, sino también era la forma en que sus padres, sus maestros, e incluso sus companeros respondian a su falta general de respuesta. A través de sus miradas, gestos, y otras senales de afecto, los padres de TJ expresaban que *esperaban* que los decepcione. Por lo tanto, solo decirle a los padres de TJ sobre su transformaciôn no fue tan eficaz como para cambiarles sus propias expectativas. Tuvieron que experimentar por si mismos los cambios que TJ estaba pasando, asi como comprender los tipos de diferencias sutiles en sus propios comportamientos que lo ayuden en esta transiciôn. Era fundamental que sus padres se involucren, ayuden a construir y consoliden los cambios que empezaban a surgir en dase.

Trabajar con los padres de TJ

La primera oportunidad que tuvo Sherry para involucrar a los padres surgiô cuando TJ ténia que preparar una presentaciôn para la noche dd discurso. Sherry pidiô a la madré de TJ si podia venir después de la escuda para ayu- darlo y ella aceptô.

Sin embargo, cuando TJ y su madré se sentaron juntos, ella comenzô a preguntarle sobre que escribir y, en ese momento, TJ se levantô de la mesa y se acercô a las ventanas. Una mirada de frustraciôn mezclada con ira y vergüenza cruzô el rostro de la madré. Antes de que la madré pudiera decir algo, Sherry se levantô y se uniô a TJ en la ventana. Cuando los dos se quedaron alli para- dos, Sherry se preguntô si TJ observaba sobre lo que queria escribir, porque él estaba mirando fijamente a una paloma posada en un ârbol cercano. Cuando Sherry le preguntô si le gustaria hablar de las aves en su discurso, TJ se puso muy animado. La madré de TJ le dijo a Sherry lo mucho que él amaba a las aves, y el gran numéro de aves que él podia identificar a simple vista e inclu- so llamarlas. ^Era este el mismo nino que habia sido diagnosticado anterior- mente de tener dificultad para discriminar las notas musicales?

Mientras su madré hablaba, TJ parecia hincharse de orgullo. Regresô a la mesa, se sentô, cogiô el lâpiz, y empezô a hablar en voz alta y a escribir su discurso, que -|oh sorpresal- trataba de las aves. Sin ninguna pregunta, TJ llenô una pagina entera. Escribiô sobre las aves que vivian en su patio trasero, cuâl era su aspecto y cômo se comportaban.

Cuando terminô, su madré sugiriô: “<Por qué no les cuentas sobre el petirrojo que construyô un nido en la terraza fuera de tu dormitorio la primavera pasada?”. TJ anadiô ese detalle, pero cuando su madré sugiriô que también le cuente a la clase acerca de los pollitos, TJ negô con la cabeza, indi- cando que su discurso estaba listo. Él procediô a la lectura en voz alta y luego, satisfecho con el resultado, se fue a buscar a uno de sus amigos.

Ayudar a los ninos que comprendati sus fortalezas y debilidades

Trabajo con los padres [24] [25]

Para los padres que preguntan sobre las formas de ayudar a su hijo a trabajar con sus fortalezas y debilidades, puede sugerir que:

- Ayuden a su hijo a desarrollar y conservar el optimismo que sea posible.
- Nunca disminuya a su nino o lo compare desfavorablemente con otros, sino mâs bien enfôquese en los puntos fuertes y alimenten la idea de que todo el mundo tiene algo valioso que ofrecer.
- Alienten a sus hijos a que asuman sus responsabilidades y compartan su orgullo cuando actüan de forma responsable.

25 Hâganles saber que estân interesados en trabajar con usted y el Personal de la escuela para fortalecer aquellas areas en las que su hijo requiere un poco de ayuda extra.

La madré de TJ comentô después que habfa perdido la cuenta de cuin- tas veces le habian dicho que el problema de TJ era que no le gustaba ser aplicado. Eso no es asi. Por el contrario, la lecciôn aprendida fue que cuando TJ recibiô la oportunidad de elegir un tema que encontraba interesante y en el que podia tomar la iniciativa, era capaz de superar la ansiedad y expresar sus pensamientos. Por otra parte, la madré de TJ disfrutô la experiencia tanto como él y transmitiô esto con sonrisas y comentarios alentadores.

Imaginemos esta historia de manera diferente, si TJ hubiera recibido instrucciones para escribir una pagina sobre un tema con el que no podia re- lacionarse, y el papel de su madré hubiera sido el de una impositiva, es muy probable que TJ se hubiera rebelado contra la tarea y, si se le obligaba, hubiera hecho un trabajo médiocre con tal de hacerlo.

Este logro sugiere una nueva forma de acercarse a una de las pricticas muy poco populares: la tarea. Considéré la posibilidad de hacer que los padres se involucren mis en esta area. Pedir a los padres que lo hagan puede mejorar la comunicaciôn entre el hogar y la escuela, ya que tienen la oportunidad de aclarar a los padres lo que se espera de su hijo mientras que se les da una idea de lo que su hijo esta aprendiendo. Incluso tienen la oportunidad de llegar a ser agentes importantes en el desarrollo de la capacidad de sus hijos para enfocar su atenciôn.

En cada caso, los padres pueden:

- Ayudar a su hijo a aprovechar bien el tiempo (por ejemplo, fijar una hora para hacer la tarea y planificar cuinto tiempo piensan que tomari hacerla).
- Modelar la autorregulaciôn (por ejemplo, el padre puede hacer su pro- pia “tarea” como pagar cuentas o ponerse al dia con la lectura, mientras que el nino esta haciendo su tarea).
- Conversar con el hijo sobre qué trabajo él o ella encuentra mâs fâcil y mis diûcil de hacer, una tarea metacognitiva, y luego alentarlo a hacer primera la tarea o tema mis difîcil.


Rompiendo una tarea en trozos

TJ: cl nitïo con la gorra puesta correctamente

Mis tarde, cuando se le preguntô por uno o dos aspectos mis destacados de su trato con TJ, Sherry primera identificô dos momentos claves: “Un primer aspecto importante fue darme cuenta de que, para un nino que era tan susceptible de quedar avergonzado por su debilidad, lo peor que podia hacer era

avergonzarlo aün mas por su comportamiento en clase, o fijarle retos que él no séria capaz de cumplir". Entonces ella empezo a refr y anadiô: "Y el segundo fue el momento en que estaba convencida de que TJ se habfa superado, el dfa en que lo vi caminando a la escuela con su gorra de béisbol jpuesta correcta- mente!".

Cuanto mas pensaba en ello, mas me preguntaba si TJ simplemente no habfa encontrado la metafora perfecta para mostrar al mundo lo que se sen- tfa, pues él mismo habfa estado encorvado, *y* siempre se sentfa avergonzado e incomodo. Hubo algo muy conmovedor en la eleccion de un sfmbolo de pan- dilla de 1970 de los proyectos de vivienda de Chicago cuyo significado solo él podfa entender vagamente. Sin embargo, la manera que llevaba su gorra estaba llena de significado. Él querfa que el mundo supiera lo infeliz que era, lo mucho que pedfa ayuda. Afortunadamente, el grito de TJ fue escuchado y, con la gorra colocada en nueva posicion, nos dice que ahora se dirige hacia una nueva direccion.

ESTRATEGIAS INSTANTÂNEAS

Mejorando la capacidad de los estudiantes para prestar atenciôn [26] [27]

- Los problemas con la cogniciôn podrian tener una base fisica. Entonces, si aün no lo han hecho, anime a los padres a que le hagan una révision auditi- va y visual a su hijo. Si los dos estân bien, y el estudiante continua tenien- do dificultad para comprender comandos o instrucciones secuenciales, es posible que se requiera consultar a un terapeuta del habla y el lenguaje.
- Utilice técnicas de ensenanza y aprendizaje constantemente para que los estudiantes sepan qué esperar y, por tanto, puedan centrarse.
- Observe las oportunidades durante el dia para ofrecer andamiaje o ins- trucciôn a los estudiantes que tienen problemas para enfocar la atenciôn. Por ejemplo, proporcionar ayuda adicional en forma de consejos, enlaces y claves a un estudiante, luego, retirar gradualmente la ayuda, pues ya no es necesario.

27 Los estudiantes con problemas de procesamiento auditivo tienen problemas para entender y seguir las instrucciones que a menudo se confunde como falta de atenciôn. Hay una série de consejos que puede utilizar con estos estudiantes:

- Desglose las instrucciones en otras mâs simples, pasos mâs pequenos.
- Proporcione instrucciones en mâs de un modo (oral, escrito).
- Asegürese de que el estudiante esta mirândolo cuando habla, si es posible, pida al alumno que repita lo que ha dicho.
- Siente al estudiante en un lugar donde él o ella tenga una clara linea de vision hacia usted durante el momento de las instrucciones.
- Proporcione a los estudiantes un lugar tranquilo donde puedan retirarse si empiezan a sentirse abrumados por las distracciones en su entorno.
- Busqué maneras de hacer divertido el aprendizaje. Los juegos taies como los siguientes son divertidos y, a la vez, pueden ayudar a desarrollar la au- torregulaciôn en el âmbito cognitivo:
  - Estatuas, Luz Roja/ Luz verde y Sillas Musicales (requiere que los nihos escuchen, se muevan y paren en el momento justo).
  - Simon dice (requiere que los nihos recuerden y piensen antes de actuar, el reto del juego puede seraumentado para nihos mayores agre- gando dificultades como: "Simon dice que salten en su pie derecho, giren una vez, pongan su mano derecha sobre la oreja izquierda, y luego aplaudan dos veces.").
  - También hay muchas versiones digitales gratuitas de los juegos de me- moria disponible en linea.


Juegos de memoria en linea

- Entregar instrucciones complejas en mâs de un modo (por ejemplo, con- versar las instrucciones con los estudiantes y juntos crear una lista que sea publicada para todos los estudiantes).

Desarrollo de *la* autorreguSacîôn cognstsva

- Ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la clase de situaciones que encuentren desafiante y lo que deben hacer para mantener la concentraciôn.
- Proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje colaborativo para fomentar la autorregulaciôn social, ya que los estudiantes se ayudan mutuamente a medida que trabajan en pequenos grupos. Para mâs infor- maciôn sobre el aprendizaje colaborativo, consulte el capitulo 4.
- Sea sensible a las acciones de los estudiantes. Un estudiante que parece aburrido, de hecho puede ser intimidado por una actividad desafiante. Si usted siente que ese es el caso, trate de bajar el nivel de dificultad hasta que los estudiantes comiencen a mostrar el logro en el manejo del desafio presentado. (Por otro lado, no hacer la tarea demasiado fécil, ya que también causarâ aburrimiento.)

- Segün sea el caso, permita que los estudiantes elijan sus propias activida- des y establezcan sus propias metas. La autonomia puede jugar un papel importante en el desarrollo de la autorregulaciôn.
- Ayude a los estudiantes con problemas en el dominio cognitivo para reco- nocer que hay cosas que pueden hacer cuando empiezan a sentirse abru- mados o relegados, tal como empezar a escuchar mas de cerca o hacer preguntas sobre cosas de las que no estan seguros.
- Anime a los estudiantes con problemas de procesamiento auditivo a escri- bir sobre temas que les interesen. Para los estudiantes mayores, el uso de organizadores taies como diagramas de flujo o mapas conceptuales seran de utilidad ayudandoles a recordar ideas importantes.

El Dominio Social

Atrihutos clave ciel âmfaito social [28] [29]

Los ninos que estan perfectamente autorregulados en el dominio social tienen la capacidad de:

- Comprender sus sentimientos e intenciones.
- Comprender los sentimientos e intenciones de otros.
- Responder a los sentimientos e intenciones de los demâs adecuadamen- te, tanto verbal como no verbal.
- Controlar los efectos de las respuestas en los demas.
- Ser un comunicador eficaz como oyente y como ponente.
- Demostrar un buen sentido del humor que no se base en el ridiculo.

29 Recuperar y reparar rupturas en las interacciones con los demas (por ejem- plo, a través del compromiso).

Nuestras interacciones diarias con los demas se llevaran a cabo en el dominio social, en las numerosas y variadas circunstancias en las que conversamos, intercambiamos ideas, participamos en actividades de esparcimiento, cola- boramos en proyectos, hacemos trabajo voluntario o de caridad, y asf suce- sivamente. En este capftulo, vamos a ver de cerca la autorregulacion en el dominio social, especialmente en los entornos escolares.

La escuela es el mundo social mas grande con el que un nino debe aprender a lidiar, compléta su propio conjunto complejo de réglas para el adecuado comportamiento tanto en el aula como en el patio. Los ninos que luchan por autorregularse a nivel fisiolôgico y emocional pueden encontrar el dominio social extremadamente estresante, y por el contrario, los problemas en el dominio social pueden exacerbar los problemas de autorregulaciôn en todos los otros niveles de nuestro modelo de cinco dominios.

Muchos programas de aprendizaje social y emocional altamente efecti- vos (SEL) se han establecido para ayudar a los ninos a dominar las diferentes habilidades necesarias para progresar en el dominio social. En este capftulo, vamos a revisar por qué estos programas son tan beneficiosos para reducir la presiôn social.

Los objetivos de este capftulo son:

1. Ver por qué los programas de SEL cumplen una funciôn importante en una estrategia total de autorregulaciôn.
2. Ver como situar los programas de SEL dentro del marco de autorre- gulaciôn (por ejemplo, comprender la importancia de las dificultades biolôgicas y emocionales) mejorarâ la eficacia de estos programas.

^Qué es la inteligencia social?

No podemos ver la autorregulaciôn social sin explorar el concepto de la in- teligencia social. Varios psicôlogos identifican la inteligencia social como un conjunto de distintas habilidades emocionales, “lectura de la mente”, y de co- municaciôn que un nino debe dominar para prosperar socialmente (Bar-On, 2005; Gardner, 1983; Goleman, 2006; Jones & Day, 1997). Estas habilidades se resumen en la figura 4.1.

Figura 4.1; las habilidades de la inteligencia social



- Comprender qué emociones se considérai! adecuadas en determinadas situaciones (por ejemplo, la tristeza en un funeral, la felicidad en una boda)
- Modular las respuestas emocionales (por ejemplo, no po- nerse demasiado emocionado, no ser demasiado sumiso)
- Comprender las emociones humanas mas complejas, como la confianza, la envidia yel resentimiento.
- Reconocer que los demâs tienen sus propios pensamientos, creencias, sentimientos y deseos.
- Entender como alguien ve una situaciôn.
- Comprender el efecto de lo que decimos o hacemos a alguien.
- Aprender convenciones "lenguas culturales" sutiles (Shanker, 2001).
- Comprender el valor de tener turnos en intercambios.
- Prestar atenciôn a la importancia del contexto en las situaciones de comunicaciôn (por ejemplo, no hablar en voz muy alta cuando se expresa una idea en un grupo pequeno; gritar para advertir a alguien que no cruce una calle porque viene un auto).
- Saber como reparar las averïas de comunicaciôn.
- Aprender que los enunciados tienen implicancias para el comportamiento (por ejemplo, decir "lo siento" después de golpear a alguien no es suficiente, decirlo también debe implicar fuertemente que "no voy a golpearte de nuevo").



,-Qué es la inteligencia social y por qué es importante?

"Los ingredientes de la inteligencia social que propongo aqui pueden ser organizados en dos amplias categorlas: conciencia social, lo que sentimosporlosdemâs-y la facilidad social, lo que luego hacemos conese conocimiento".
— Daniel Goleman, 2006, p. 84



Formas de Apoyar las Habilidades de Comunicaciôn de los Ninos

Es importante reconocer las raices de la autorregulaciôn de estas habilidades de inteligencia social. Los ninos que tienen dificultad con la autorregulacion a menudo encuentran muy difïcil, si no imposible, desarrollar y ejercitar las habilidades sociales (Casenhiser, Shanker, & Stieben, 2011). Para estos ninos, las situaciones sociales tienden a empeorar sus problemas de autorregulacion en otros dominios. Por ejemplo, si una nina se vuelve muy ansiosa en grupos, ella puede llegar a ser hipoactiva y tratar de alejarse de ellos o, por otro lado, volverse hiperactiva y encontrar muy difïcil aprender habilidades de participacion, como el cambio de turnos en las discusiones y situaciones de juego. Sin duda, usted puede pensar en los ninos de su aula que muestran tal comportamiento.

Corregulaciôn—
Un proceso en el cual dos individuos observan, se comprenden y ajustan su comportamiento para ayudarse entre si a alcanzarotros niveles ôptimos de regulaciôn.

Afortunadamente, también estan los ninos que demuestran lo contrario. Son los ninos que estan autorregulados de manera ôptima, y quienes lo hacen muy bien, tanto en sus relaciones sociales como en su trabajo acadé- mico. Se puede decir que estos ninos tienen una inteligencia social alta. Es importante reconocer que estos ninos son muy buenos en la **corregulaciôn.**

La "danza" de la corregulaciôn

La corregulaciôn es un proceso en el que dos individuos estan socialmente "sincronizados" entre si, porque ellos:

- Comprenden lo que esta en la mente del otro dando sentido a las seriales de afecto y gestos (por ejemplo, el significado de un gesto, el tono o el volumen de la voz, o una mano levantada en senal de saludo).
- Reconocen los efectos de la conducta de cada persona.
- Ajustan su comportamiento para ayudar a regular de manera ascenden- te o descendente al otro segün sea necesario.



La metâfora de la danza

"El atractivo principal de la metâfora de la danza es que llama la atenciôn en la forma en que las parejas comunicadoras establecen ymantienen continuamente una sensaciônderitmoy môvimiento compartido."
— Shanker & King, 2002, p. 606

Los comportamientos antes mencionados han sido comparados con una "danza" complicada en la que dos personas se estan moviendo constantemente dentro y fuera para mantener el paso del otro, mientras que se reconocen y tratan de reparar las rupturas de comunicaciôn (Shanker & King, 2002). Tal "danza", ahora se reconoce, que en realidad comienza muy temprano cuando las madrés y otras personas interactuan con los ninos bajo su cuidado (ver "The Cellphone Chronicles: The Beginnings of Co-Regulation" (Las Crônicas del celular: el inicio de la corregulaciôn).

No es muy extrano que algunos ninos encuentren la corregulaciôn muy difîcil. Abarca las exigencias del dominio social, las cuales pueden ser intensamente estresantes. Mientras mas *hypo o kyperaroused* sean esos ninos, es mas difîcil y les causa ansiedad reconocer esas exigencias, procesarlas y reaccionar adecuadamen- te ante las diversas senales aceleradas y las respuestas que caracterizan las interac- ciones sociales en la escuela, en casa, y en cualquier otra parte (Goodwin, 1981). Los estudios han demostrado que simplemente es necesario disminuir el ritmo de taies indicadores y respuestas para ayudar a los ninos que luchan en el dominio social a darles sentido y mejorar la corregulaciôn (Gepner & Féron, 2009).



Corregulaciôn: Las personas se ayudan unas a otras a regularse.

Las crônicas del celular: los comsenzos de la corregulaciôn

Un dia, en un Centra de Primera Infancia, observé a una madré felizmente comprometida con su hijo de nueve meses de edad en un juego donde ha- bi'a que tocar diferentes partes del rostro del otro. Por ejemplo, la madré sonreia y tocaba la nariz del bébé mientras dice: "Esa es tu nariz'/y el bébé respondia con una sonrisa y con los ojos muy abiertos, esperando la prôxima sorpresa. De repente, el timbre de su teléfono celular distrajo a la madré, y los esfuerzos del bébé por recapturar la atenciôn de su madré no tuvieron éxito. Cuando la madré retomô la conexiôn con su bébé unos dos minutos después, el nino repentinamente se inclinè hacia adelante y tratô de morderla en el brazo. En un instante, la expresiôn facial de la madré y las vocalizaciones se hicieron duras. Ella se retiré airadamente dé la interacciôn, y el bébé respondiô râpidamente comenzando a llorar. La madré no era consciente de la razôn por la cual su relaciôn se habia quebrado, y estaba realmente sorprendida cuando un facilitador la guiô en la interacciôn.

Cuando el mismo bébé ténia unos once meses de edad, una interacciôn simi- lar comenzô a desarrollarse. Esta vez, el teléfono celular sono justo cuando el bébé estaba tratando de sacarle los anteojos a su madré. Sin embargo, en esta ocasiôn, la madré le dijo a la persona que llamaba, "Te devuelvo la llama- da',' e inmediatamente volviô la atenciôn a su hijo. Ella respondiô a la mirada de enojo del bébé preguntando en voz baja: "^Qué te pasa?" antes de ofrecerse a cargarlo y abrazarlo. El bébé reaccionô con un suave gesto y una mirada ex- pectativa. La madré respondiô a su vez acercândose mas al bébé, quien ahora mostraba una sonrisa mientras extendia sus manos hacia ella. Unos segundos mas tarde, ella lo estaba acurrucando y frotando la espalda, y el bébé se veia visiblemente relajado. Tal vez la parte mas interesante de todo fue cuando, acunado en los brazos de la madré ahora con calma, el bébé se lanzô una vez mas a agarrar los anteojos de su madré, y ella empezô a reir cuando le dejô quitârselos y mirar a través de ellos.

En esta situaciôn, podemos ver cômo el desarrollo social del nino se ve refor- zado por la forma en que los intercambios de senales de afecto entre la madré y el nino -un tono de voz suave, un abrazo, una mirada expectativa, una sonrisa, una carcajada- modularon una interacciôn que fâcilmente podria haberse quebrado. Este ejemplo demuestra, ademâs, cômo en este estado ôptimo de corregulaciôn social, en el cual el nino y la madré estaban conjuntamente en- focados y en calma, el nino es alentado a continuar su exploraciôn del mundo.

Cômo la regulaciôn, la autorregulaciôn, y la corregulaciôn estàn vinculadas

Como maestro, es posible que vea los siguientes comportamientos que involucran la regulaciôn ascendente y descendente:

- El *nino A* intenta volver a involucrar al *nino B* en un j uego en el patio de la escuela después de que este ültimo se retirara refunfunando debido a sentimientos de inadecuaciôn.
- El *nino C* suavemente pone una mano en el hombro del *nino* D, que esta mirando ansiosamente por la ventana del aula con los brazos fuer- temente doblados.
- El *nino E* logra que el *nino F* se rfa de una broma para distraer y ayudar a este ültimo a calmarse cuando él se enoja porque no puede resolver un problema de matematica.
- El *nino G* ayuda al *nino H*, que es timido y tiene dificultades de lectura. Usted probablemente ha observado que el nino A y el nino G estan involucrados en una regulaciôn *ascendente* de sus companeros, mientras que el nino C y el nino E estan intentando regular *de* manera *descendente* a los suyos. Estos cuatro ninos “ayudantes” han desarrollado su capa- cidad para conectarse con lo que sus companeros estan sintiendo y por consiguiente para responder. Ademas, estos cuatro ninos han adquirido estas habilidades de inteligencia social por si mismos, los cuales son regulados frecuentemente por los padres, maestros, y otros. Han logrado *interiorizar* dicha regulaciôn para mejorar en la ^tarregulaciôn. Esto los hace expertos para ayudar a regular a sus companeros.

Ahora echemos un vistazo a las très situaciones sociales mas complicadas:

- El *nino I* ve que la *nina J* llora porque se siente mal, y él se burla de ella tratando de distraerla.
- La *ninaKvz* que el *nino L* llora porque se siente mal, y ella lo empuja tratando de calmarlo. [30]

---

30 El *nino M* ve a la *nina N* que lucha por alcanzar sus guantes e intenta ayudarla, lo que enfurece a la nina N, enfureciendo, a su vez, al nino M.

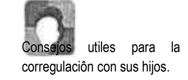
En la primera situacion, el nino I tiene buenas intenciones, pero no ha apren- dido las técnicas apropiadas para regular de forma descendente a la nina J y ayu- darla a sentirse mejor. Intentos inapropiados de regulaciôn descendente también se pueden observar en la siguiente situacion. En ese caso, es probable que el nino K tenga poco control motor, lo que résulta en un empujôn, en lugar de una palmada reconfortante. La tercera situacion llama la atencion sobre la constante evaluaciôn y ajuste, reflejo de la inteligencia social, necesaria para una ôptima corregulaciôn, es decir, la necesidad de modificar el propio comportamiento al comprender la forma en la que alguien responde a este. En ese caso, el *nino M* no entiende la necesidad de independencia de la *nina N*, no puede descubrir por qué su intento de ayudar esta empeorando las cosas y, como resultado, se desregula él mismo.



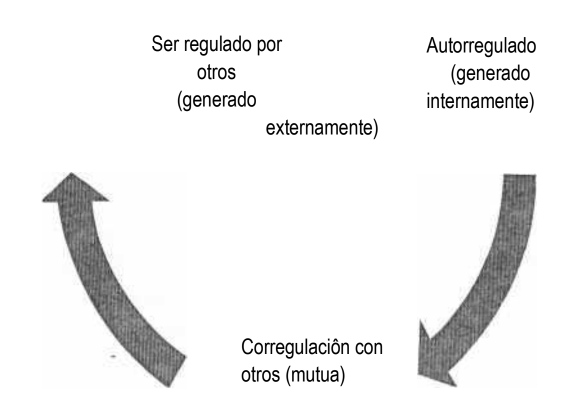
Ayudar a los ninos a aprender a Reparar la Comunicacion Social

Finalmente, para que los ninos se desarrollen como estudiantes y como se- res sociales, necesitan *corregularse,* no solo regularse entre si. En general, mientras dos o mas ninos“concuerden” mas emocionalmente entre si, mejor se corregula- ran. Y mientras mejor se corregulen, un companero con menos experiencia puede aprender mejor de uno mas experimentado, dos ninos podrân resolver mejor los problemas de manera conjunta y jugar juntos alegremente, y los miembros de un grupo podrân funcionar mejor en las aulas y en otros ambientes sociales. La figura 4.2, muestra una vision general de las conexiones entre la regulaciôn, la autorre- gulacion y la corregulaciôn.

Figura 4.2: Las conexiones entre la regulaciôn. autorregulaciôn y **corregulaciôn**



Consejos utiles para la corregulaciôn con sus hijos.



Oportunidades de aprendizaje colaborativo


Habilidades del Siglo XXI

En los ültimos anos, ha habido un mavor énfasis en las habilidades que los empleadores considérait fundanientales para los nuevos empleados. La capacidad de resolver problemas, pensar de manera crîtica, mostrar iniciativa, y colaborar con empleados y clientes son algunos ejemplos.

Este cambio de énfasis es évidente en la gran cantidad de focos de habilidades del siglo XXI -incluyendo las de organizaciones como La Asociacion de Habilidades del Siglo 21 (2011) y documentos taies como “Competencias para el aprendizaje del Siglo 21” (Alberta Education, 2011). En el 2010, el Ministeriô de Educacion de Ontario présenté un folleto, antes de los informes de progreso de los estudiantes, que introdujeron habilidades de aprendizaje y hâbitos de trabajo que reflejan algunas de estas exigencias de los lugares de trabajo, incluyendo la responsabilidad, el trabajo independiente, iniciativa, organizacion, colaboracion y autorregulacion (York Région District School Board, 2010).

Si bien es posible observar dos de estas habilidades y hâbitos de manera independiente -colaboracion y autorregulacion- estas mejoran mutuamente. El aprendizaje colaborativo, con su enfoque en el aprendizaje centrado en el estudiante, cambia el centra de control de las manos de la maestra a las del alumno, aumentando asî la propiedad y la responsabilidad del estudiante. La conformaciôn de los grupos colaborativos refleja la gama de capacidades que se encuentran en cualquier aula. Boekaerts y Corno (2005, p.220) conside- ran que el aprendizaje colaborativo apoya la autorregulacion: los estudiantes que tienen bajo nivel de aprovechamiento se benefician de la oportunidad de trabajar con companeros mâs habiles. Del mismo modo, estos alumnos mâs capaces se benefician porque tienen la oportunidad de actuar como modelos.

Estos beneficios de aprendizaje colaborativo, ademâs de permitir que todos los estudiantes (y maestros) obtengan la busqueda de oportunidades de aprendizaje que son interesantes, ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar con companeros en tareas de aprendizaje real. Existe una sérié de libres que exploran los beneficios del aprendizaje colaborativo, particular- mente buenos son Greene (2001, 2008) y Greene y Ablon (2005). Con el compromiso de los distritos de todo el pais en cuanto a la implementaciôn de las estrategias de autorregulacion, es probable que veamos mâs evidencia de la forma en que el aprendizaje colaborativo y la autorregulacion benefician a todos los estudiantes.

r

Aplicaciones en el aula

Escenario

Cada une de los escenarios anteriores de este recurso involucraba a un solo maestro trabajando en el aspecto de la autorregulacion que era el enfoque de esc capltulo. Esta vez no veremos un salon de clases, sino todo un colegio, de hecho, en toda una comunidad.

La comunidad en cuestiôn habia sido victima del abandono politico y social durante muchos anos. Mi primer paseo alrededor de la comunidad fue alarmante. Las casas mostraban descuido, muy pocas personas estaban afuera, y un campo que habia sido destinado como un parque de la comunidad esta- ba desordenado y desolado.

Las principales preocupaciones de los maestros de la escuela primaria local llegaron sin sorpresa: la falta de compromiso de los estudiantes y una falta general de “conexiôn" entre la comunidad y la escuela. Los mismos do- centes parecian ser muy dedicados, pero se sentian agotados. Al igual que en muchos distritos, cada dos o très anos se les obligaba a implementar una nueva iniciativa educativa para manejar la conducta de los estudiantes. F.n efecto, los profesores recién habian dedicado el ano pasado a formarse en la ültima propuesta, y solo habian abordado en parte los temas relacionados con la auto y la corregulacion social, Entonces, logicamente, les preocupaba que yo pudiera estar alli para imponerles un nuevo programa pre-envasado, que no estaba personalizado para tratar sus necesidades especificas. Ademâs, se hizo évidente que, al igual que muchos programas de este tipo, el ültimo programa que los profesores habian intentado, el énfasis estaba en que los ninos *sean* regulados en lugar de *auto* y *corregularse.* Principalmente, este programa mâs reciente promovia el uso de las técnicas de manejo de comportamiento «comando y control» para inducir al cumplimiento (dando recompensas por buen comportamiento yquitando recompensas por «mal» comportamiento). Estas técnicas de manejo del comportamiento incluian:

- Poner a los estudiantes en grupos de cuatro, se les da estrella por estar tranquilos y se les quita una por hacer ruido. Cuando un grupo acumu- laba suficientes estrellas, recibia un regalo. [31]

31 un libro de administration en el cual el dia escolar del alumno estaba dividido en cinco secciones para cubrir los cinco periodos de la jorna-

da diaria. En estas secciones, la maestra registre marcas de verificacion para el “buen” y “mal” comportamiento. Las marcas de verificacion de cada nino cran sumadas a! final del dia y el alumno que acumulaba una puntuaciôn de 24 puntos a mas, ganaba un premio.

- Un "tapete de disciplina" o area de tiempo fuera para el estudiante que era considerado con mal comportamiento.
- Una nota enviada a los padres, detallando la mala conducta de su hijo esc dia, la cual tenian que firmar los padres.

Si bien estos métodos fueron utiles para algunos de los estudiantes en ciertas situaciones, no fue asi para mejorar la inteligencia social de los ninos porque habia poco reconocimiento de la importancia crucial de la autorregulaciôn y la corregulaciôn en las interacciones sociales. Lo mas importante fue la necesidad de trabajar sobre los factores subyacentes: el hyperarousal, la des-regulaciôn emocional y las habilidades de la inteligencia social subdesarrolla- da. En gran medida, solo el miedo al castigo habria hecho poco para cultivar esas habilidades, y en algunos casos hubiera impedido realmente su desarrollo.

Abordando los problemas

En términos generales y prdcticos, todos -estudiantes, profesores, adminis-tradores y padres -necesitaban involucrarse en el proceso de la creaciôn de un programa exitoso. Paralograresto, introdujimos una sérié de enfoques al comenzar inmediatamente con talleres pcriôdicos sobre la alerta, la auto y la corregulacién para todos los grados de la escuela. Estos talleres continuarian durante todo el ano escolar, al igual que nuestro programa de regulaciôn emocional y social.

El ejercicio y la dieta

En el capitulo 1 vimos cômo la sobrecarga en uno de los dos sistemas nervio- sos (el sistemanervioso simpatico, SNS, y el sistema nervioso parasimpatico, PNS) puede hacer que el otro sistema tenga exceso de trabajo. Esto lleva a que los ninos sean *hyper o byporaroused*. Puesto que los mecanismos subyacentes de la autorregulaciôn finalmente residen en el dominio biologico, siempre debe- mos tener ese dominio en cuenta cuando se abordan cuestiones relacionadas con la autorregulaciôn. Para empezar a abordar los problemas con la interac- ciôn social en esta escuela primaria, tuvimos que comenzar por hacer fiente a los ninos con dificultades en la regulacién del arousal. Muchos de ellos tenian problemas relacionados con el *hyperarousal,* algunos experimentaban los sin-

tomas que se asocian generalmente con el Trastorno por Déficit de Atenciôn con Hiperactividad (TDAH).



Déficit de atenciôn e hiperactividad

Como algunos de los estudiantes de la escuela no se ejercitaban lo suficiente, comian una dieta saludable, o dormian lo ncccsario, varios estaban crônicamente *hypo o hyperarotised.* Para abordar este problema, iniciamos un club del desayuno antes de la escuela para proporcionar a los csmdiantes alimentos con bajo indice glucémico (harina de avena, panecillos de harina de maiz, y fruta fresca) que proporcionarian una fucnte de energia duradera para el trabajo de la manana. Mas que describir csto como un “club del desayuno” un término que, desafortunadamente, habia adquirido una connotaciôn ne- gativa, lo denominamos *“Fit and Fuelled”* (En forma y cstimulado). La idea aqui, que résulté ser extremadamente popular, era comenzar el dia escolar con un régimen de ejercicios (fiitbol para algunos, calistenia y el poder del yoga para los demâs), seguido por el “combustible" que estos “jôvenes atletas” habian ganado y necesitaban.

Talleres para maestros

También iniciamos una série de talleres sobre la alerta, autocontrol y corregulaciôn para los profesores. En los talleres, nos concentrâmes en ayudar a los maestros a entender las causas de la *loypo* e *hyperarousal*, y buscar estrategias y técnicas para regular de manera ascendente o descendente a los estudiantes tanto dentro como fuera de clase. Por ejemplo, disminuir la cantidad de tiempo que los estudiantes tenian para sentarse en sus escritorios, cambiar sus entornos de trabajo a fin de que tengan la oportunidad de trabajar en los di- ferentes centros de la clase y con diferentes composiciones de grupo, y reducir los niveles de ruido y distractores visuales (véase el capitulo 1, pp. 12-14).

Uno de los talleres mas fructiferos comenzô con una discusiôn sobre investigaciones recientes que mostraron que la ansiedad sostenida agrava la cantidad de malestar que siente un nino. Por ejemplo, Schmidt, Richey, & Fitzpatrick (2006) desarrollaron la Escala de Intolerancia al Malestar (DIS), un instrumento de autoinforme de cinco items que examina cuântas sensaciones fisicas incômodas se pueden tolerar. Los ninos que encuentran ciertos tipos de esdmulos dificiles de manejar, como por ejemplo ruido fiierte, luces brillantes, o el ruido y el movimiento de otros ninos, experimentaran mucho mas desgaste fisiolôgico que un nino sin taies vulnerabilidades. Ademâs, su mayor ansiedad intcnsificara lo doloroso de algo tan simple como golpear con el codo. A su vez, esto desencadena un desgaste de su sistema nervioso que reduce significativamente su capacidad para inhibir el comportamiento impulsivo.

Una maestra mencionô que un nino de su clase estaba constantemente

chocando con las cosas, gritando de dolor y pidiendo una compresa de hielo. Los maestros pasamos mucho tiempo hablando de este comportamiento. ^Ese nino estababuscando atenciôn? ^La compresa de hielo estaba dando al nino una manera de reforzar lanecesidad de atenciôn? ^Era este un comportamiento que podria remontarse a cômo los encargados del nino habian respondido a taies arrebatos? <E1 nino simplemente debe ser ignorado? Por supuesto, la pregunta principal que necesitaba una respuesta era cômo detener este comportamiento.

Antes de abordar las preguntas anteriores, les pedi a los profesores que pensaran acerca de *por qué* cl nino puede estar pidiendo una compresa de hielo. Una maestra observé que el hielo puede aliviar el dolor y tener un efecto calmante en el sistema nervioso. Esto desencadenô una discusion sobre por qué el nino puede ser tan sensible al dolor, y por qué posiblemente se regula- ba en forma descendente al usar las compresas de hielo. En otras palabras, la peticiôn de compresas de hielo podria ser una senal de que este nino estaba propenso al *hyperarousaly* estaba tratando de lidiar con esto. Luego vimos por qué este nino en particular puede estar propenso a la *hyperarousal.* Los profesores tenlan dos principales respuestas: (a) el nino estaba enfrentando un estrés fàmiliar intenso en casa y (b) le resultaba difîcil hacer frente al bullicio de la clase. Esta ultima razôn también podria explicar sus frecuentes peticiones para ir al bano. ^Estaba usando esto como un escape de la clase? Llegamos al acuer- do de que, ademas de las compresas de hielo, el nino se beneficiaria de tener acceso a un espacio tranquilo en el salon de clases para ayudarlo a regularse de manera descendente cuando sea necesario.

El punto de este ejemplo no es demostrar que un problema como este puede ser resuelto en una discusion de taller relativamente breve. Mis bien, ilustra un punto muy importante:


Ayudar a los nifios a aprender a Reparar Comunicacion Social

> *Es esencial que veamos a los estudiantes a travês de un lente diferente para dejar de pensar en términos de manejo del comportamiento para averiguar por qué vemos ciertos comportamientos y qué se puede hacer para ayudar a estos estudiantes a que aprendan a autorregularse.*

Al final de este particular taller, los profesores dejaron de pensar sobre cômo detener el comportamiento y se enfocaron en dos temas: (1) las causas de la conducta, y (2) cômo podrian mitigar los factores de estrés en el nino para que nunca llegue al punto de llorar por compresas de hielo.

Talleres para paires

Durante el transcurso del ano, también se realizaron seis talleres para padres, que eran totalmente voluntarios y por lo general bastante concurridos. En primer lugar, a modo de resumen, explicamos la naturaleza del estrés y sus efectos en el comportamiento cotidiano de los ninos y su capacidad para auto- rregularse. En los talleres restantes, observamos la importancia de lo siguiente:

- Sueno y una rutina regular de sueno.
- Una dieta saludable.
- Cumplimiento de actividades de tiempo libre, incluyendo el ejercicio diario.
- Exposiciôn limitada a la télévision y a los videojuegos.
- Estrategias de disciplina apropiadas.

Un coro escolar

Al principio de nuestro programa de regulacién social y emocional, se decidié formar un coro escolar, y uno de los profesores se ofreciô a dirigir. Un coro pareda logico porque no solo requerfa de un mfnimo costo, también hay investigaciones que muestran que cantar en un coro es muy eficaz para promover la autorregulaciôn social en los ninos (Kirschner & Tomasello, 2010). Ser parte de un coro requiere que los participantes se controlen a si mismos y entre si, asi como moverse juntos en tiempo y armonia para lograr un objetivo comun. El coro cantaba en una sérié de eventos de la escuela durante todo el ano, y las actuaciones atrajeron a muchos de los padres y a otros miembros de las familias de los ninos.



Müsica y Conducta Prosocial

"Esta tendencia {para produciry para disfrutar de los comportamientos musicales)... alentô a los ninos de nuestro estudio a comportarse mâs cooperativa y prosocial mente hacia los demas."
— Kirschnner & Tomasello, 2010,
p. 363

Juegos de palabras. Construcciôn de vocabulario

Dcsde que Betty Hart y Todd Risley publicaron *Meaningfid Différence sin the Everyday Expérience of Young American Children, 1995*. (Las diferencias significativas en la experiencia diaria de los ninos pequenos de América), nos hemos enterado de que los ninos de hogares de bajos ingresos, asi como los estudiantes de esta escuela, estàn expuestos a menos palabras que los ninos de hogares de medianos y altos ingresos. La investigaciôn de Hart y Risley encontrô que el nino promedio en un hogar de menores ingresos oi'a alrede- dor de 600 palabras por hora, mientras que un nino en un hogar de ingresos medios escucha aproximadamente 1250 palabras, y un nino en un hogar de altos ingresos escucha aproximadamente 2150 palabras.



Vocabulario en linea- juego de construcciôn.

Con esta investigacion en mente y observando el limitado vocabulario de los ninos de esta escuela, introdujimos las sesiones de construcciôn que im- plico juegos que adaptamos o creamos para nuestros propositos. El objetivo principal era aumentar la frecuencia y el alcance del vocabulario de los ninos relacionados con las emociones y la “lectura de la mente por lo que podrian mejorar sus relaciones con los demis. Uno de los juegos favoritos era “Palabras dispersas”, que se juega de la siguiente manera:

1. La maestra dividla la clase en gmpos de cinco y pedla que cada equipo proponga très palabras para las emociones positivas y/o negativas, con base a sus propias experiencias o sobre algo que hablan visto o leldo recientèmente.
2. La maestra escribia las palabras sugeridas por los equipos en la pizarra en dos listas separadas, una titulada “Emociones positivas” y la otra “Emociones negativas” (para las duplicaciones inévitables y para proporcionar el numéro total de palabras hasta al menos cinco de cada lista, la maestra puede anadir o sustituir palabras de emocion por su cuenta).
3. Una vez que hubo por lo menos diez palabras diferentes en la pizarra, la maestra “dispersé” sus letras individuales en la pizarra.
4. Cada equipo tenta que proponer la mayor cantidad adicional de palabras relacionadas con las emociones, pero sin repetir ninguna de las palabras que ya figuran en la pizarra. El equipo que propone la mayor cantidad de palabras séria el ganador.

Otra de las actividades que se le ocurriô a una maestra de primer gra- do y que se pudo utilizar en todos los grados fue “iQué esta sintiendo esta persona?». Funcionaba de la siguiente manera:

1. La maestra puso una fotografîa de alguien en la pizarra y preguntô a los estudiantes que propongan diferentes palabras para caracterizar lo que ellos pensaban que la persona estaba sintiendo.
2. Las palabras sugeridas fueron escritas en la pizarra para que todos las vean.
3. Varios estudiantes fueron desafiados a contar una historia breve sobre como se podla estar sintiendo la persona de la foto y por qué.
4. Una extension natural del juego era hacer que los estudiantes utilicen como base su historia para una actividad teatral.

Nos dimos cuenta inmediatamente de que los estudiantes tendfan a usar de manera excesiva ciertas palabras o expresiones, a menudo muy coloquiales, en este y otros juegos de palabras. Sugerimos a los maestros que, en lugar de corregir la eleccion de la palabra inicial de los estudiantes, nos basemos en lo que los estudiantes indicaban para mantener una conversacion centrada en la emocion. A continuation presentamos la forma en que una maestra maneja la siguiente situacion bastante difïcil que surgio después de que ella mostrara a un estudiante una fotografia de un hombre que parecta preocupado y triste.

Maestra: “Entonces, <qué creen ustedes que siente el hombre de la foto?”.

Nino: “Creo que esta deprimido”.

Maestra: “;Por qué créés que esta deprimido?”.

Nino: “Bueno, supongo que porque hoy es el dia en que viene a verlo la trabajadora social a su apartamento, y ella va a decirle que necesita encontrar un trabajo”.

Maestra: “^Entonces, créés **que** se siente enojado o triste?”.

Nino: “. Si, un poco **de ambas cosas”.**

Maestra: “;Y como **créés que se siente por no tener un trabajo?».**

Nino: “Supongo que desearfa tener uno”.

Maestra: Grecs que es posible sentir todas estas emociones en el niismo tiempo: enojado y triste e incluso un poco avergonzado? ’.

Nino: “Sf.

Ayudar a los ninos a comprender a otros y como afectan en otros

Una vez que los ninos de todos los grados estaban mostrando signos de alerta mejorada y regulacion de las emociones, y evidenciando, a través de su repertorio de palabras en expansion, mejora en su inteligencia social y en la capacidad de comprender y hablar de emociones, decidimos enriquecer el programa con diferentes sesiones de “lectura de la mente’ para los primeras grados y los grados superiores.

Tarjetas de emociones y actividades relacionadas con emociones

Actividades para "Leer la mente”: JK a estudiantes de tercer grade

En esta iniciativa, los estudiantes formaron parejas. A cada pareja

se le pidiô describir como el otra se sentia y ofrecer posibles razones. Los estudiantes

resultaron ser muy conscientes y muy claros en expresar lo que el companero estaba sintiendo, por que el amigo se estaba sintiendo de esa manera, y qué podria hacer sentir mejor al companero. Por ejemplo, una nina de primer gra- do, después de observar a un companero que estaba muy retraido, contenté que él debia estar muy triste porque habia perdido a su gato y le preocupaba que el animal pudiera haber sido atropellado por un coche. Cuando la maes- tra le pregunto a la nina como podria ayudar a su companero a sentirse menos triste, preocupado y retraido, la nina sugirio prestarle a su amigo uno de sus juguetes que ella sabia que a él le gustaba.jSu sugerencia funciono!

Los estudiantes disfrutaron de estas sesiones. Para hacer las cosas mas interesantes, la maestra regularmente cambiaba las parejas de amigos, ofre- ciendo a los estudiantes la oportunidad de reconocer y hablar de diferentes emociones a diferentes personas, asi como animarlos a aprender la manera de corregular con un circulo mas amplio de amigos. No fue sorpresa que los estudiantes conocieran lo que sus amigos mas cercanos estaban sintiendo. La gran sorpresa fue cuan compenetrados estaban también con lo que la mayoria de los otros estudiantes de la clase estaba sintiendo.

nHSQOEEEHIIQ

Reaching §n...Reaching ont (RIRO): Fomentando la resiiiencia en los ninos pequenos [32] [33]



RIRO Entrenamiento en habilidades de resiliencia

El programa de entrenamiento para desarrollar habilidades de resiliencia *Reaching in... Reaching out* (RIRO) ofrece a los profesionales que cuidan y tra- bajan con ninos menores de ocho anos el conocimiento y las habilidades que necesitan para modelar y ensenar capacidades importantes asociadas con la flexibilidad. Estas capacidades importantes incluyen:

- Estar a cargo de nuestras emociones.
- Identificarse con otros.
- Analizar la causa de los problemas.

33 Llegar a los demas y a las oportunidades.

Actividadespara “Leer la mente”: Estudiantes de cuarto a sexto grado

En nuestras interacciones sociales cotidianas, comunmente descubrimos lo que otras personas estan pensando o sintiendo a partir de las expresiones de

sus rostros, sus tonos de voz y sus gestos. Para ayudar a que estos estudiantes mayores mejoren en la interprétation de una amplia gama de senales, ejerci- tando asi su inteligencia social, la maestra hizo que imaginen que iban a pedir a sus padres un regalo especial (por ejemplo, permiso para dormir en casa de un amigo o algo de dinero para dulces). La maestra planteo esta pregunta: “^Le pedirias a tus padres que te compren dulces si vieras que estân de mal humor, o esperarias hasta que veas que estén de buen ânimo?”. Todos los estudiantes acordaron que esperarian hasta que sus padres estuvieran de buen animo. Ahora, la maestra les pidio que prepararan una lista de cosas que les dirian cuando su madré o su padre estén de buen animo y cuando estén de mal humor. Para ayudarles, se les instruyô a crear y completar la tabla que se muestra en la figura 4.3

Figura 4.3: Tabla de identif icacion deJnncjuaje corporal

Códigos	Descripción	¿Qué conducta indica lo que la persona está sintiendo, y por qué lo cree así?
Expresiones faciales Tono		
de voz Gesticulaciôn		
Postura corporal		
Movimientos corporales		
Otros (describir)		

Luego, los estudiantes jugaron un juego que demostro cuanto usamos el len- guaje corporal de otras personas para averiguar lo que pasa en sus mentes. La mitad de la clase vio un drama de télévision de media hora con el volumen apagado, mientras que la otra mitad la observé con el sonido. Cada grupo utilizo su tabla para escribir lo que ellos pensaban que el personaje principal estaba sintiendo, y luego los dos grupos compararon notas. Los grupos se sorprendieron al encontrar similitud en las dos tablas. En otras palabras, a pesar de que la mitad de la clase no habia oido ni una sola palabra del drama, hicieron bastante bien la identification de lo que estaba pasando en la historia y en la mente de los personajes principales, solo con leer las senales de afecto de los mismos.

Programa PATHS (Estrategias de promociôn del pensamiento alternative)

J

PATHS
fPromoting Alternative
(iinking Strategies)

El programa PATHS es un plan de estudios de aprendizaje social y emocional de la escuela primaria que ayuda a los ninos a manejar las emociones de manera positiva, empatizar, tomar decisiones responsables y resolver de .ograrn^ forma pacîfica los conflictos. El programa tiene très unidades principales:

(1) AutOCOntrol,

(2) Sentimientos y relaciones,

(3) Soluciôn cognitiva de problemas interpersonales.

La unidad sobre sentimientos y relaciones se centra en la comprensiôn emocional e interpersonal, con las actividades de aprendizaje que ensenan a los ninos las senales de autoreconocimiento de los propios sentimientos y el re- conocimiento de las emociones de otros.

Trabajo con los Padres

Lograr que los padres de los ninos se involucren no fue fâcil. Tal como una maestra indicé de manera perspicaz, y como suele ser el caso en muchas es- cuelas, “los ünicos padres que vienen a vernos, por sus hijos, son los que no necesitan hacerlo”. Ademàs, las técnicas de manejo de conducta practicadas en la escuela antes de nuestro trabajo habian hecho poco por alentar el con- tacto positivo con los padres.

(

Noche Familiar

Luego de un par de meses en el programa, organizamos un evento informai para las familias de los alumnos en el centro comunitario local. Esta iba a ser una ocasion en la que los padres podian reunirse con el director y los maestros de sus hijos y oir cosas buenas de ellos. Carteles que deefan “Ven y unete a no- sotros para la pizza de este viernes por la noche en el Centro Comunal” fueron publicados por el vecindario, y en la noche del evento el lugar estaba lleno. En muchos casos, después de una vida compléta de recibir las notas desalentado- ras de la escuela, era el momento para que estos padres oigan algo positivo, y *solo* algo positivo acerca de su nino. Los comentarios positivos podrfan incluir

((

desde mayor participation en las discusiones en clase, al entusiasmo por un tema en particular, la demostracion de cualidades de liderazgo, la capacidad de los déportés o la musica. Estaba seguro de que los padres serian receptivos a esto porque un trabajador social en la comunidad me habia dicho que él nunca habia conocido a ningün padre local que no tuviera esperanza de una vida mejor para sus hijos. Nosotros conversamos con el personal de lo importante que fue para todos nosotros alimentar la esperanza y el orgullo de los padres en sus hijos, ya que, a su vez, alentariamos a los padres a decir cosas positivas a sus hijos. Esto podria reducir sus propios niveles de ansiedad y los de los ninos, asi como aumentar las posibilidades de mejorar las interacciones sociales entre padres e hijos.

Como habiamos anticipado, un numéro de ninos se puso inquieto en este evento. La combinacion de estar juntos y el nivel de ruido, sin mencionar la pizza gratis, llevo a una gran emociôn. Los maestros estàbamos preparados para esto, y redireccionamos a los ninos, por ejemplo, haciendo que ayuden a levantar o limpiar platos, cuando los ninos necesitaban regularse de manera descendente. Los maestros también se abstuvieron de criticar a los padres por ser demasiado duros con sus hijos. En primer lugar, habiamos decidido hacer un evento de corta duracion: al principio explicamos que teniamos la sala durante dos horas y el evento a tiempo (cosa que hicimos). Un resultado inesperado y muy satisfactorio de esta tertulia, era ver a los miembros de la comunidad disfrutar tanto de la compania del otro que acordaron planear otro evento independiente de la escuela orientado a la familia.

Promocion social de autorregulaciôn

- Proporcionar a los ninos experiencias de aprendizaje colaborativo para fo- mentar la autorregulaciôn social de manera que los estudiantes se ayuden mutuamente para trabajar en pequenos grupos. En muchos casos, esto conducirâ a los estudiantes de todos los niveles a que muestren una mayor concentraciôn y persistencia en su tarea.
- Si bieo las exigencias de clase pueden ser abrumadoras, considéré por que puede estar viendo ciertos comportamientos de un estudiante y qué se puede hacer para ayudar a que el estudiante aprenda a autorregularse.
- Desarrollar la comprensiôn y el vocabulario de los ninos en torno al aprendizaje social y emocional.
- Segün corresponda, permitir a los ninos que seleccionen sus propias ac- tividades y establezcan sus propias metas. La autonomia puede tener un papel importante en el desarrollo de la autorregulaciôn social.
- Tratar de establecer una conexiôn con los padres/encargados de los ninos y su comunidad, de modo que exista una continuidad entre las estrategias de autorregulaciôn utilizadas dentro y fuera del aula.
- Buscar las oportunidades para promover la comprensiôn de las experiencias y sentimientos de los demâs.

Âtributos clave del dominio prosocial

Los ninos que estân regulados de manera ôptima en el dominio prosocial demostrarân los siguientes âtributos clave:

- La capacidad de ayudar a regular a los demâs y corregularse con los demâs.
- Un sentido de honestidad, tanto con ellos mismos como con los demâs.
- Empatia, o la capacidad para preocuparse por los sentimientos de los demâs y ayudar a lidiar con sus emociones.
- La capacidad de poner las necesidades e intereses de los demâs por delan- te de las suyas.
- El deseo de “hacer lo correcto" y la responsabilidad de actuar segün sus convicciones.

a

<;Qué es el regulaciôn prosocial y por que es importante?

El término *prosocial* se refiere a aquellos comportamientos que son positivos, utiles y destinados a promover la aceptaciôn social y la amistad. Para fines de investigaciôn, el dominio prosocial abarca la empatia, el altruismo y la mora- lidad. En este capitulo nos centraremos principalmente en el primero de estos aspectos, en parte porque desde que Jean Twenge publicô su aclamada *Génération Me* (2006), se ha advertido sobre los problemas cada vez mas grandes de los ninos con el desarrollo de la empatia.



Jean Twenge

Los ninos pueden estar fàdlmente sobrecargados de las emociones de otros ninos, o indecisos o incluso poco dispuestos a responder de una manera afectuosa a la angustia de otra persona. Esta falta de habilidades en el domi- nio prosocial puede desencadenar una ola de efectos desreguladores a través de los dominios biolôgico, cognitivo, emocional y social de nuestro modelo de autorregulaciôn de cinco dominios. Es por esta razôn que los estudiantes que ayudan a conseguir una regulaciôn ôptima en el dominio prosocial son tan importantes. Los estudiantes con una ôptima regulaciôn prosocial tienen una mayor capacidad para permanecer tranquilamente concentrados y aten- tos frente a los factores de estrés en todos los otros niveles de nuestro modelo.

La preocupaciôn es generalizada. En un discurso de graduaciôn en el 2006 en la Universidad de Northwestern en Evanston, Illinois, el entonces senador Barack Obama dijo a los estudiantes que se graduaban:

> Empatla [es] la capacidad de ponernos en los zapatos de otra persona, ver el mundo a través de los ojos de aquellos que son diferentes a nosotros -el nino que tiene hambre, el obrero siderürgico despedido, la mujer inmigrante que limpia tu habitaciôn.
>
> A medida que avances en la vida, cultivar esta cualidad de la empatia se volvera mas diflcil, no mas fâcil. No hay requisito de servicio co- munitario en el mundo real, nadie te obliga a preocuparte. Y no solo eso, vivimos en una cultura que desalienta la empatla. Una cultura que con demasiada frecuencia nos dice que nuestra meta principal en la vida es ser rico, delgado, joven, famoso, seguro y divertido. Una cultura donde aquellos que estan en el poder a menudo alientan estos impulsos egolstas.

Las declaraciones de Obama, con su énfasis en la empatla, plantean una sérié de preguntas importantes que debemos tomar en cuenta mientras obser- vamos la corregulaciôn y la autorregulaciôn en el dominio prosocial:

- ;Qué es exactamente la empatla?
- ;Por que es tan importante la empatla, tanto para el bienestar de los ninos como para aquellos con quienes se relacionan?
- <C6mo un nino puede desarrollar la empatla?
- ;Cômo podemos fomentar el desarrollo de la empatla en las interacciones sociales diarias, tanto dentro como fuera de nuestras escuelas?

dullying—abuso fisico, erbal o mental, dirigido a unoornasindividuos, ■'eneralmente de manera «epetida, y destinado a *'acer dano.

- <Qué ticne que ver la empatla con la auto y corregulaciôn?
- <Qué tiene que ver la empatla con el **bullying?**
- ;Por qué la empatla es importante para el aprendizaje?

Comcncemos observando la primera y la segunda de estas preguntas, a las que Obama ha dado algunas respuestas.

La naturaleza e importancia de la empatia [34] [35]

Existe una percepciôn comûn que se refleja en las declaraciones de apertura de Obama antes mencionadas, que la empatla es simplemente “ponernos en los zapatos de alguien mis” y sentir hasta cierto punto lo que esa persona esta sintiendo.

Es un concepto importante, pero no refleja los siguientes aspectos a tener en cuenta de la empatla:

- *Preocuparse* por las emociones de los demis (por ejemplo, estar verdaderamente preocupados cuando otra persona se siente mal).


Empatia

- *Tratar de ayudar* a otros a lidiar con sus emociones (por ejemplo, inten- tar calmar a quienes estan molestos y darles apoyo sincero).

35 *Distinguât*ntre sus propias emociones y las de otra persona (por ejemplo, que usted permanezca calmado frente al malestar de esa persona).

Efectivamente, hay dos elementos comunes en cada uno de estos aspectos clave de la empatla: las emociones que uno siente, y conectarse con las emociones de otra persona. No es extrano, entonces, que el déficit en uno de cllos (no darle importancia, por ejemplo) puede resultar en problemas emo- cionales, conductuales y psicolôgicos relacionados, taies como la baja autoes- tima o el *bullying,* tema que se abordara en mayor detalle mas adelante en este capltulo (pp. 114-116).



Steps to Respect (Pasos para respetar)

<;Qué es el bullying y £cômo reconocerlo?

El *bullying* puede ser ampliamente definido como el abuso fisico, verbal o mental dirigido a uno o mas individuos, por lo general en repetidas ocasiones, y destinado a hacer dano. El *cyberbullying* o abuso a través de Internet, implica los dos ültimos de estos comportamientos. El abuso verbal y mental incluye comportamientos taies como insultos, distribuciôn maliciosa de rumores y excluir (o amenazar con excluir) a los individuos de un grupo. El programa de prevenciôn contra el *bullying Steps to Respect (Pasos para respetar),* basado en la investigaciôn, enumera los indicadores que se muestran en la figura 5.1, a continuaciôn, en su Guia de programas (*Committe for children,* 2005, p.16) para ayudar a los maestros y otros adultos a reconocer el *bullying* fisico y dis- tinguirlo del "juego de lucha" o "juegos bruscos'.'

Fjgura 5,1: Indicadores para distinguir el juego de lucha del bullying

Juego de-lucha	Bullying
Expresiones faciales positivas (por ejemplo, sonrefr)	Expresiones faciales negativas (por ejemplo, lucirenojado)
Participaciôn voluntaria	Participaciôn involuntaria
Rôles alternados (por ejemplo, ser perseguido, luego ser el cazador)	Rôles fijos (ser el agresor o la victima)
Fuerza moderada	Fuerza agresiva
Los ninos permanecen juntos después de jugar	Los ninos se separan después de un encuentro

Los problemas de autorregulacion en el dominio prosocial generalmente se revelan en las dificultades de un estudiante para unirse a otros en interacciones sociales personales y en un grupo mayor. Las aulas y las escuelas, por supuesto, estan repletas de dichas situaciones. Estos estudiantes pueden ser incapaces de integrarse y ser miembros activos y adaptarse adecuadamente a su clase porque carecen de empatia, un aspecto clave de la regulacion optima en el dominio prosocial.

mmmmmmmminmm

Second Step: habilidades sociales para la infancia temprana - octavo grado

Second Step es un programa intégral disenado para ayudar a los estudiantes desde el nivel preescolar hasta el octavo grado para desarrollar las principales habilidades socio-emocionales, taies como la resoluciôn de problemas, hablar

Second Step

con uno mismo, manejo de emociones, escucha activa y empatia. El programa basado en la investigaciôn se realiza mediante lecciones y actividades nivel- grado y es intégral tanto en su gama de conceptos como soporte de producto.

En los ültimos anos, *Second Step* ha ampliado su programa de jardin de infantes al quinto grado para incluir un enfoque en la autorregulacion.

El programa Second Step es publicado por el *Committe for children* (Comité para la infancia), una agencia sin fines de lucro, y ha sido utilizado en 70 paises de todo el mundo. El mensaje constante del programa -dlonde y cuando fuera empleado- es que a los ninos se les puede ensenar las habilidades que nece- sitan para darles seguridad, llevar una vida sana, fisica y social, y mejorar sus logros escolares.

niaanncinBCJHQ

The MiddleYears Development Instrument (El Snstrumento de Desarrollo de la Âdolescencia)

El Instrumento The MiddleYears Development Instrument (Instrumente de Desarrollo de la Adolescencia) fue elaborado por la *Human Early Learning Partnership* (afiliado con la Universidad de Columbia Britânica), United Way del Ârea Metropolitana de Vancouver (BC), y el consejo escolar de Vancouver. Esta disenado para estudiantes de 6 a 12 anos de edad y se administra en el cuarto grado de primaria. Consta de 71 preguntas relacionadas a cinco areas: desarrollo social y emocional, conexiôn, experiencias escolares, salud fisica y bienestar, y uso constructivo del tiempo después de la escuela. La participaciôn es voluntaria y todos los resultados son anônimos. Como reflejo de los companeros que completaron el cuestionario, los resultados se presentan a la clase, a la escuela y a la comunidad para asegurar de que los programas reflejan las necesidades de los estudiantes.



The MiddleYears. Development Instrument

El papel de la empatia en la evoluciôn de los humanos

Algunos investigadores han especulado que la necesidad de “pertenencia” se encuentra en el corazôn de nuestra especie, estableciendo su capacidad para sobrevivir (Baumeister & Leary, 1995; King, 2007). Considéré las siguientes observaciones:

> Los seres humanos ansfan la conexiôn emocional con los demâs. Este profundo deseo de comunicarse se puede explicar por la larga his- toria evolutiva que compartimos con otros primates, los monos y los simios. Las transformaciones mas profundas, de hecho, las mas conmovedoras de la evoluciôn de la historia del Homo sapiens in- volucran lo que no se fosiliza y lo que a veces solo se hace tangible: la pertenencia. La pertenencia es importarle a alguien que quieres. Relacionarse emocionalmente con los demas détermina la cualidad de nuestras vidas.
>
> Pertenencia, entonces, es un término abreviado util para la innegable realidad de que los seres humanos de todas las edades, en todas las sociedades, prosperan en relaciôn a los demas. (King, 2007, pp 1-2).

Aqui, la antropôloga biolôgica Barbara King describe lo que es, sin duda, la mas importante de todas las cualidades de lo que significa ser huma- no: la capacidad que permitiô sobrevivir a nuestros antepasados hominidos y, como ella dice, a “prosperar”, como individuos y como sociedad, a través de la conexiôn emocional que esta en el centro de la empatia. Este punto de vista, apoyado por el trabajo de otros teôricos evolutivos como de Waal (2002, 2009), Dugatkin (2006) y Wilson y Wilson (2007), révéla los limites de lo que se conoce en la primatologia como la “Hipôtesis de la Inteligencia Maquiavélica” (MIH).

Como su nombre implica, MIH enfatiza el mayor papel desempenado por aspectos menos positivos de la conducta, la manipulaciôn y el engano, en contraste con el supuesto papel menor de la empatia en el crecimiento del cerebro de los primates. Algunos investigadores también han relaciona- do el comportamiento del *bullying* con MIH (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999). King y los teôricos citados en el parrafo anterior sostienen que las exi- gencias del procesamiento implicadas en las interacciones sociales complejas van mucho mas alla de estas exigencias calculadas, agresivas, egoistas previstas por MIH. Las interacciones sociales implican mucho mas que comunicar *bits* de infor- macion. Elias incluyen la expresion de las intenciones, attitudes, deseos, mie- dos y similares. El éxito de las interacciones sociales ocurre cuando un nino no solo

El papel de la empatia en la corregulaciôn

conoce a otro nino, sino también cuando se conecta y se preocupa por lo que el otro nino esta sintiendo. Hablando en términos generales, como se describe en el capitulo 4, cuando dos ninos "concuerden" emocionalmente entre si de manera positiva, mejor corregulados estaràn, y mientras mejor co- rregulados estén, mas se apoyaràn uno al otro, lo que fomenta el desarrollo de la empatia. En particular, algunos investigadores han caracterizado la empatia como un "rasgo temperamental basico», pero, de modo alarmante, esta cada vez mas en peligro.

La empatia como un rasgo temperamental basico [36] [37]

Muchos psicôlogos consideran la empatia como un rasgo temperamental bâ- sico debido a que desempena un papel central en el desarrollo prosocial de un nino (Berkowitz, 1998; Eisenberg étal., 1991; Kagan, 1984). Viendo la empatia de esta manera, su sôlida estabilidad llama la atenciôn si se establece desde una edad temprana. En otras palabras, un nino que es muy empâtico en el mo- mento en que comienza la escuela es muy probable que sea un adolescente muy empâtico y asimismo un adulto empâtico.

Por otro lado, una nina que es indiferente o agresiva en primer grado es muy probable que demuestre el mismo (o peor) comportamiento desregulado en el sexto grado, si su "deficiencia de empatia" no es afrontada. Mâs que atribuir esta carencia a los genes de la nina, debenamos considerar los posibles facto- res contribuyentes en su salon de clases y en el ambiente familiar, taies como:

- Excesiva disciplina en la escuela o en casa, que no fomenta el desarrollo de la empatia (O'Keefe, 2005).

37 Padres excesivamente indulgentes, lo que évita la regulaciôn del comportamiento de los ninos y alienta el egocentrismo, la antitesis de la empatia (Galton & MacBeath, 2008).

- La celebraciôn del narcisismo y el autoengrandecimiento en la télévision y en otros medios de comunicaciôn, que también promueven el egocentrismo (Twenge, 2006;Twenge & Campbell, 2009).

- Un ambiente escolar demasiado competitivo que premia los logros indi- viduales en detrimento de los déportés de grupo y los logros que existen fuera de las competencias.

Si taies condiciones permanecen inaltérables, la nina probablemente continuai mostrando el mismo, sino peor, comportamiento en la escuela y hasta en la edad adulta. Cuanto antes cambiemos las condiciones para mejorar, ayudândola a desarrollar el rasgo temperamental bâsico de la em- patia, mejor posibilidad tendra esa nina de tener éxito.

Escuchemos por un momento la siguiente conversaciôn entre dos estudiantes de equipos rivales luego dcl partido final de un torneo que se fue a tiempo suplementario:

> Estudiante A: Fantâstico jucgo para ustedcs. ;Felicitaciones! Pero, vaya desastre para nosotros, jpcrdcr en tiempo suplementario!
>
> Estudiante B: ;Acaso no jugamos génial? Seguro que los hicimos polvo chicos.

La estudiante A es claramente generosa en sus felicitaciones, compartiendo algo de la felicidad de su companero, mientras expresaba su propio malestar por haber perdido. El estudiante B, por su parte, se centraba exclusivamente en la felicidad de ganar, ajeno a la molestia de la estudiante A. Esta de mas decir que no es probable que haya alguna intcracciôn positiva sostenida entre estos dos estudiantes.

Sin embargo, si el estudiante B hubiera respondido de la siguiente manera, dicho tipo de interacciôn probablemente se hubiera desarrollado: “St, creo que fue un gran juego para ambos equipos. Los dos jugamos duro. Buena suerte en su prôximo partido”.

Las discordancias de empatia pueden ser especialmente pronunciadas cuando dos ninos sc encuentran en diferentes niveles de desarrollo emocional. Este punto no solo sc aplica a la intensidad de las emociones que los dos ninos sientan, sino también a las mismas emociones que cada uno expérimenta.

Por ejemplo, un nino que nunca ha experimentado envidia es probable que encuentre dificultades para interactuar con alguien que esté demostrando esta emociôn, pues hay poco interés comun para realizar una conexiôn. Dicho en palabras simples, mientras que un nino haya experimentado las emociones

que otro esta experimentando, el nino puede identificarse mâs con esas emociones (Eysenck & Eyesenck, 1985).

Además, la empatia se basa en la propia experiencia de lo que se siente al estar en una situaciôn determinada, as! como la capacidad de empatizar con algunas emociones mâs que con otras. Por ejemplo, la estudiante C puede imaginarse a si misma en los zapatos del estudiante D en una situaciôn perturbadora, pero no puede sentir lo que él siente porque ella simplemente no sentiria lo mismo en iguales circunstancias. Como resultado, la estudiante C no esta conectândose realmente con el estudiante D, y realmente podria desregular a este iiltimo tal vez aün mâs al decirle que no sea tan tonto al moles tarse.

Sin duda, la mayoria de nosotros hemos tenido la experiencia de ju- gar la parte del desregulador con nuestros hijos. Como adultos, es muy fâcil desestimar los temores de un nino (por ejemplo, el miedo de un nino a la oscuridad o de intentar algo nuevo), porque sabemos que no hay base para el miedo o queremos minimizar la ansiedad del nino, o tal vez ambos elementos estân en juego. Al final, nuestra falta de empatia no hace nada por aliviar la ansiedad del nino, por el contrario, la aumenta. Sus temores son reales para él y ahora el nino siente una sensaciôn de pena o vergüenza a causa de nuestra respuesta.



Ayudar a los ninos a désarroi lar la habilidad de ver otras perspectivas

Enfonces, ^côrno podemos cambiar esto en el aula (y para muchos de nosotros como padres)? Tal vez lo mâs fâcil es retornar a la dedaracion de Obama y la trillada frase de ponernos en los zapatos de otra persona, en este caso, en los del nino. En el ejemplo anterior, si nos ponernos en los zapatos del nino (y tal vez incluso recordar de nuevo nuestro propio miedo a la oscuridad), podemos ver que hay otras maneras de manejar la ansiedad del nino. Hay estrategias que él puede utilizar para ayudarle a hacer frente (por ejemplo, dejar la puerta abierta o tener una linterna a mano). En este ejemplo, disminuimos la ansiedad del nino al mismo tiempo que ayudamos a desa- rrollar las conductas de autorregulaciôn, proporcionândole estrategias que le permitan dominar su ansiedad.

Las exigemcias del domimio prosocial

Al igual que con todos los otros dominios, el dominio prosocial puede ser muy estresante. De hecho, este dominio se puede caracterizar como *intrin- secamente* estresante. Constantemente implica, en mayor o menor grado y dependiendo de la persona, conflictos entre lo que un nino siente o quiere y

lo que otro nino siente o quiere. Cuando usted piensa en ello, empezamos a hacer diferentes tipos de exigencias prosociales en los ninos desde el momento en que entran en un entorno de primera infancia e, incluso antes, con sus hermanos en casa. Queremos que jueguen bien juntos, compartan de buena gana, piensen en los demâs, y esperen su turno. A medida que crecen, los presionamos para que se involucren en actividades escolares extracurriculares taies como los déportés y el voluntariado para campanas benéficas.

Estas exigencias prosociales estresantes para los ninos producen una lucha interna que experimentan a menudo: el esfuerzo que deben hacer para resistir un impulso egoista y poner los intereses de los demâs antes del propio. Los ninos necesitan mucho apoyo en este sentido y algunos mas que otros. De lo contrario, pueden desregularse fâcilmente en los cinco dominios, con frecuencia en el dominio prosocial de manera mas publica y mas disruptiva. En otras palabras, el dominio prosocial es donde los efectos de la impulsivi- dad, emociones negativas no moduladas, falta de atencion e inteligencia social déficiente estân especialmente manifiestos (Blackburn, 1993; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi, 2004). Este también es el dominio donde, como pro- lesor, usted esta en condiciones de proporcionar la orientacion de regulacion necesaria para permitir que los comportamientos de auto y corregulaciôn de sus estudiantes se desarrollen. Rose es dicha maestra, y ahora dirigiremos nuestra atencion a lo que ocurrio en su salon de clases.

Aplicaciones en el aula

Escenario

Rose tenta sentimientos encontrados acerca de su nuevo trabajo como maestra de cuarto grado en un entorno escolar socialmente complejo. Por el lado po- sitivo, su director era comprensivo, y la escuela era encantadora, con grandes aidas luminosas, un centra de biblioteca de consulta actualizado, y un parque infantil fascinante, bien equipado. A Rose también le gustaba su grupo de 23 estudiantes que proveman de una variedad de origenes culturales. Sin embargo, sus estudiantes no demostraban mucha empatia hacia los demâs, trabajaban unos con otros en proyectos solo porque era necesario y tendian a vincularse solo con amigos cercanos. Rose también observo *bullying* entre ellos y parte de esta conducta involucraba insultos étnicos. Como era el caso con las condiciones originales en la escuela que vimos en el ùltimo capitulo, la

escuela de Rose hizo hincapié en un enfoque de manejo de la conducta para hacer frente a cualquier mal comportamiento. Por ejemplo, su polltica de tolerancia cero con respecto a insultos étnicos era estrictamente obligatoria. Por supuesto Rose comprendio la necesidad de esta polltica. Sin embargo, se encontre con el enfoque general de este y otros temas relacionados a la disciplina, sin duda déficientes, en el reconocimiento de la importancia crucial de la empatla -y generalmente la conducta prosocial- para fomentar interaccio- nes positivas y sostenidas dentro y fixera de la escuela.

Lo que sorprendio a Rose fue que la escuela estaba supuestamente comprometida con los objetivos prosociales de la cducacion del carâcter. (Véase en la siguiente pagina: *Character Development Programs,* Programas de Desarro- llo del carâcter; o *Character and Citizenship Education,* Carâcter y Educaciôn para la Ciudadania. Sin embargo, esto implicaba un poco mâs que cartelcs coloridos que apareelan alrededor de la escuela con lemas taies como:

- El carâcter hace la diferencia.
- El respeto es una de las mâs grandes cualidades que podemos tener para los demâs y para nosotros mismos.
- Todos somos parte de la misma comunidad y debemos hacer nuestra parte para ayudarnos mutuamente.

Rose estaba completamente de acuerdo con todo lo que estos carteles promovian, pero los estudiantes apenas miraban los carteles. Esto no era sorprendente ya que no existi'a un programa coherente y viable como tal en la escuela para el apoyo y el logro de estos objetivos prosociales. (Un lugar de trabajo paralelo comiin, la omniprésente y siempre ignorada jDeclaracion de la Mision!)

Como ocurrio, Rose habia leido *Génération Me* (mencionado anteriormente en p. 93), y estaba de acuerdo con el argumento de Twenge, que el narcisismo promovido por la télévision y otros medios de comunicaciôn afec- ta seriamente las conductas prosociales. No le tomô mucho tiempo a Rose, a través de cbarlas con sus estudiantes, determinar que efectivamente veian *mttcha* télévision.

En su mente, no habia duda de que este era un factor contribuyente a la falta general de empatia que observo, manifestada en el *bullying* y otros comportamientos. Otros factorcs importantes, derivados de sus propias observaciones y de las conversaciones con sus estudiantes, companeros, maestros y padres de familia, fueron la influencia de la presiôn de los companeros de

“encajar”; diferencias de valores entre sus alumnos de diversas culturas, y situaciones problemàticas en el hogar. Rose determino que algo habia que hacer para fomentar una mayor empatia entre sus alumnos.

Ella habia oido hablar de los programas escolares de nuestro centro por un colega de otra escuela. Con la aprobacion de su director, se acerco a nosotros y trazamos un programa para promover la conducta prosocial en su salon de clases.

Character Development Programs (Programas de Desarrollo del Carâcter), o Character and Citizenship Education (Carâcter y Educaciôn para la Ciudadama) [38] [39]



Education del carâcter

La educaciôn del carâcter, también llamada carâcter y educaciôn para la ciu- dadania, se refiere a los programas en todo el pais destinados a mejorar la autodisciplina de los estudiantes, las relaciones interpersonales y el compor- tamiento prosocial.

Estas iniciativas promueven temas y comportamientos taies como:

- Equidad y respeto a la diversidad.
- Cultura escolar, civismo y seguridad.
- Actividades de voluntariado.
- Participaciôn ciudadana.

39 Participaciôn en temas de justicia social.

Ejemplos de estos programas incluyen la iniciativa "Centro del Problema: Carâcter y Educaciôn para la Ciudadania" de Alberta Education, la Asociaciôn Safe Schools Manitoba, con el apoyo del Ministerio de Educaciôn de Manitoba y otras agendas del gobierno y civiles de Manitoba y el *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools*, *K-12 (2008)* (En busca del nexo comün: Desarrollo del Carâcter en las Escuelas de Ontario) del Ministerio de Educaciôn.

Fomento de la autorregulacion: una reforma del salon de clases y el yoga

El programa prosocial que recomendamos para Rose comenzo, de hecho, con actividades para fomentar la autorregulacion en los dominios biolôgi- co y emocional. Esto refleja el principio fundamental de este recurso: para

trabajar en cualquier dominio de nuestro modelo de autorregulacion de cinco dominios, tenemos que trabajar en todos los dominios. En este caso, las actividades ternan el propésito de infundir la calma y enfocarse en los estudiantes de Rose que necesitaban mejorar su comportamiento en el dominio prosocial.

En primer lugar, compartimos con Rose los detalles en la reforma del aula de Doris que se trataron en el capitulo 1. Gran parte de esto no le inte- resé a Rose debido a los desafios a nivel de grado, pero si recogié varias ideas. Rose le pidié a sus estudiantes que la ayuden a retirar los afiches y fotos menos favoritas de las paredes del aula. Résulta que a los estudiantes les gustaban solo algunos de ellas, por lo que las paredes quedaron libres de muchas de las ima- genes mas distractoras y, para algunos, demasiado estimulantes. Rose también recogio la idea de usar pelotas de tenis en la parte inferior del escritorio y patas de las sillas. Con el tiempo, Rose observé menos casos en el comportamiento *(hypo e hyperarousai)* biolégicamente desregulado, a medida que los estudiantes se tranquilizaban.

También compartimos con Rose el escenario del aula que tratamos en el capitulo 2 sobre la autorregulacion en el àmbito emocional. Como resul- tado, Rose introdujo una sesién semanal de yoga en un espacio despejado en medio de la clase, y, una vez mas, hizo un llamado a sus estudiantes para que la ayuden. Ella pudo pedir prestado colchonetas del gimnasio, y observé algo interesante: el acto de ayudar a conseguir las colchonetas y mover las mesas y sillas ayudé a preparar a los estudiantes para sus sesiones de yoga. Comenza- ron a calmarse a medida que realizaban estas tareas.

Para sorpresa de Rose, un grupo de estudiantes pidié mas sesiones e instruccién en nuevas poses. Ella también estaba sorprendida de lo mucbo que los estudiantes *disfrutaban* calmarse a través del yoga y lo mucho que esperaban con interés la misma. Este efecto saludable de la *anticipation de la calma*, de hecho, ha sido corroborado por los investigadores (Fogel, 2009).

Abordar el déficit de empatia: peliculas

Para comenzar a abordar directamente su déficit de empatia, sugerimos a Rose que muestre a sus alumnos algunas peliculas cuidadosamente seleccionadas, invitandoles a poner mayor atencién en ciertos temas, sobre todo en la forma en que se relacionaban con la empatia. Después de cada pelicula, debatia esos temas en clase, animando a los estudiantes a hablar acerca de cémo la accién reflejaba los temas. En términos generales y de manera comprensible, los ni- nos tienden a centrarse en la accién y en el valor del entretenimiento mas que en el “contenido de empatia” mas sutil de una pelicula.

Después de cada pelfcula, Rose fomentaria la discusiôn segün las respuestas a las siguientes preguntas:



Hacer frente a la empatia con déficit de modelos

- <Qué créés tu que [nombre del personaje] sintiô en ese momento en la pelfcula cuando ella [o él] estaba interactuando con [nombre del otro personaje]?
- ^Por qué créés que ella [o él] se sintiô de esa manera?
- <Te has sentido as! en una situaciôn similar?<Por qué?
- <Alguna vez te has sentido de manera diferente que los dcmâs en una situaciôn determinada (por ejemplo, feliz cuando los demis se senrian infelices)? *i* Por qué? ^Crees que tus sentimientos son apropiados para la situaciôn? Si no, <qué crées que podrîas hacer para responder de manera mas apropiada la prôxima vez a la misma situaciôn o en una situaciôn similar?

La primera pelfcula que Rose mostrô fue *La Bellay la Bestia* (Trousdale et al., 1991). Ella eligiô esta pelfcula porque muchos estudiantes estabanpreocupados con su aspecto, *y* se burlaban de los demis por algo que consideraban raro en la apariencia de alguien. Antes de la proyecciôn, Rose explicô que la pelfcula era la historia de un principe que se convirtiô en una bestia horrible por culpa de una hechicera a la cual tratô como mendiga (que es, de hecho, la bruja disfrazada). Sin embargo, una mujer joven *y* hermosa llamada Bella finalmente vio mis alla de su aspecto al darse cuenta de lo infeliz que era. Ella también reconoce que tiene buenas cualidades *y* su propia bondad ayuda a que esas cualidades surjan *y* por lo tanto lo transformen.

Después de la pelfcula, Rose animô a sus estudiantes a explorar preguntas relacionadas con la empatfa, usando la evidencia de la pelfcula para apoyar su pensamiento:

- <Por qué la hechicera convirtiô al principe en una bestia? [Porque él es egocéntrico y se comporta de una manera frfa y sin corazôn hacia ella cuando estaba disfrazada de mendiga.]
- ^Cômo se siente el principe cuando es convertido en una bestia? [Él se siente muy infeliz porque su egocentrismo hace que se preocupe mu- cho por su apariencia de una bestia]. [40]

---

40 ;Cual es la reacciôn de Bella cuando se encuentra por primera vez con el principe convertido en bestia? [Ella solo ve una bestia, espantosa tanto en el exterior como en el interior].

- ^Cuàl es la reacciôn posterior de Bella hacia la bestia? [Ella trata de entender que este es infeliz y que, de hecho, es capaz de ser amable y generoso. Debido a su comprensiôn empàtica hacia él, ella es amable].

- ;Cômo responde la bestia ante la amabilidad y generosidad de Bella? [Él quiere ser como ella. Como resultado, su bondad y generosidad oculta se manifiestan cuando él siente empatia por ella, cuando se angustia por su padre, quien ha sido injustamente encarcelado],

- <C6mo responde Bella a la preocupaciôn de la bestia por ella? [Ella llega a amarlo],

- ;Qué sucede como resultado? [La bestia se transforma de nuevo en ser humano, ahora mas empâtico y digno de Bella].

- ;Alguna vez has hecho un primer juicio sobre alguien, solo por su apariencia o forma de hablar, pero luego cambiaste de opinion cuando 11egaste a conocer mejor a dicha persona? <Qué fue lo que te hizo cambiar de opinion?

Notemos como Rose fue muy cuidadosa acerca de la estimulaciôn a los estudiantes para esclarecer el tema de la empatia, introducido en la pelicula, y luego relacionarlo a sus propias vidas.

Como seguimiento a la pelicula, Rose formé, al azar, grupos de cuatro estudiantes para discutir esta ùltima pregunta:

- ^Qué tipo de cosas haces para ayudar a sacar lo mejor de alguien mas? (Por ejemplo, halagarlo en un acto de generosidad, ayudarlo a superar su ansiedad por su actuacién en un concierto de la escuela o competir en un juego de baloncesto o de hockey).

Rose le pidiô a cada grupo que enumere ejemplos de actos de amabilidad que habian realizado o recibido. Para cada acto, ella les pidiô que identifi- quen el incidente que provoeô el acto, y como se sintieron como generadores (o destinatarios) de la accién. Una vez que todos los grupos habian tenido la oportunidad de hacer su lista, Rose les pidiô que piensen sobre todo en los indicadores que las personas dan, intencionalmente o no, cuando necesitan ayuda o apoyo. El punto de este ejercicio era que los estudiantes reconozcan estos actos de empatia y ayudarlos a aumentar su capacidad de reconocer las emociones de los demas y su capacidad para aliviar el malestar de alguien.

Otra pelîcula que Rose les ensend fue *Nanny McPhee* (Jones et al., 2005). Ella descubriô, acertadamente, que sus estudiantes encontrarfan la pelîcula muv entretenida, y que ofreceria una excelente oportunidad para que piensen y hablen de lo que significa la empatîa.

Rose hizo una muy breve resena de la pelîcula antes de que la mostra- ra. Un padre viudo y sus siete hijos reciben apovo financiero de la temible y entrometida tîa de su difunta esposa. El padre esta deprimido y es incapaz de cuidar de sus malcriados hijos, ique habîan espantado a 17 nineras! Su ultima contrataciôn es Nanny McPhee y, en el transcurso de la pelîcula, ella logra que los ninos se comporten y finalmente ella misma se transforma.

Después de mostrar la pelîcula, Rose les hizo a sus estudiantes las siguientes preguntas:

- ^Por que los ninos estaban comportândose tan mal en la primera parte de la pelîcula? ^Ellos solo necesitan recibir disciplina para comportarse correctamente? (La muerte de su madré los habîa molestado profundamente. Disciplinarlos no lograria que se comporten correctamente. Necesitaban que los adultos que los rodeaban entiendan lo enojados que estaban).
- jQué tanto beneficio o perjuicio estaba haciendo su tîa abuela, Lady Adelaide Stitch, a la familia? (Ella pensaba que estaba ayudândolos al ser estricta, pero la familia en realidad parecîa estar derrumbândose de- bido a las tensiones que ella imponîa).
- <Cuân diferente es Nanny McPhee de Lady Adelaide? (Son opuestas. En lugar de castigar a los ninos o amenazarlos con el castigo, la ninera les advierte de las consecuencias de sus acciones, alentândolos a asumir la responsabilidad de lo que hacen).
- En el fondo, ;qué es exactamente lo que los ninos necesitan de Nanny McPhee? (Alguien que verdaderamente sienta empatîa con el dolor que estaban sintiendo por la pérdida de su madré y alguien que pudiera ayudarlos a asumir su dolor y volverse mâs prosociales en su comportamiento). [41]

---

41 <Cuâl es el significado del cambio de apariencia de Nanny McPhee casi al final de la pelîcula? (Su espantoso aspecto como de bruja en la primera parte de la pelîcula reflejaba cômo los ninos inicialmen- te la veîan, porque no reconocieron que era, en efecto, profundamen- te empâtica con sus sentimientos y lo que necesitaban. A medida que

avanza la pelîcula y que los ninos llegan a reconocer este hecho, el as- pecto fisico de Nanny McPhee cambia gradualmente, y para el final de la pelîcula, ella se ha convertido en una hermosa joven mujer).

- (Alguna vez has estado tan enojado o triste por una situaciôn que no querîas o no sablas cômo hablar de ello? (Por qué fue eso? Recordando ahora la situaciôn, ;qué créés que pudiste haber hecho para animarte a hablar claramente al respecto?

Rose le pidiô a sus alumnos que piensen en cômo Nanny McPhee ayu- dô a los ninos a asumir la responsabilidad por sus acciones. Luego planteô la siguiente pregunta:

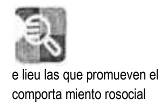
- jAlguien te ha ayudado alguna vez a entender lo importante que es asumir la responsabilidad por las consecuencias de tus acciones? (De qué manera te résulté util?

Rose atrajo la atenciôn de sus estudiantes a los carteles de edu- caciôn dcl carâcter alrededor de la escuela y les pregunto si era mâs fa- cil para ellos entender los carteles ahora. Si pudieran hacer un cartel en esta parte de la educaciôn del carâcter, asumir la responsabilidad, jcômo séria? Se les dio a los estudiantes la opciôn de trabajar por cuenta propia o con un compancro para disenar un cartel de educaciôn del carâcter personal, traba- jando en ello en varias partes del lenguaje y por los periodos artîsticos.

Tal vez la mâs exitosa de todas estas pelîculas para el objetivo principal de Rose -conseguir que sus alumnos aprecien la importancia de la empatîa- fue *La Era de Ilielo* (Saldanhaet al., 2002). La pelîcula, como Rose la présenté, se trata de très animales prehistôricos que son muy diferentes uno del otro, pero con el tiempo se convierten en amigos: un perezoso molesto (Sid), que molesta a los demâs y corre sin pensar en el peligro; un mamut lanudo tranquilo y retraido (Manny), que en realidad es fuerte y valiente; y un tigre dientes de sable (Diego), que siempre estâ diciendo cosas hirientes. Lo ünico que estos très animales tienen en comun es que, por un motivo u otro, todos son forasteros que han sido impulsados a agruparse por su necesidad de apoyo mutuo. Sin embargo para que los très animales se conviertan en verdaderos amigos tienen que aprender no solo a tolerarse, sino también a confiar y depender unos de otros. Lo que la pelîcula describe tan grâficamente es cômo, en palabras de uno de los personajes, “convertirse en su propio rebano” a través de la conexiôn de

la empatl'a. En otras palabras, llegar a entender y apoyar las necesidades emocionales de cada uno.

La Era de Hielo estimulô un animado debate sobre la importancia de los amigos y lo que se necesita para formar amistades verdaderas. La mayoria de los estudiantes senalé que cada uno de los personajes principales realiza un acto heroico para salvar a uno de sus amigos.



e lieu las que promueven el comporta miento rosocial

Una de las escenas favoritas de los estudiantes lue cuando Sid engana a Diego al saltar al rio para convencerlo de que él realmente podia nadar. Esto era algo con lo que los estudiantes de Rose podrian identificarse: cémo podrian ayudar a sus amigos a hacer algo que realmente temian intentar, convenciéndolos de que lo podrian hacer.

Es importante destacar que, la *Era de Hielo* también ayudé a Rose a iniciar un debate con sus estudiantes sobre el desarrollo de la auto y corre- gulaciôn en el dominio prosocial. En otras palabras, ella no queria obligar a sus alumnos a comportarse de una manera empâtica, sino mâs bien conseguir que *qtderan* ser empâticos y ser mâs conscientes de los procesos de régulation voluntaria involucrados. Como parte de esta discusiôn, también, Rose alerto a sus estudiantes del “estimulô de pertenencia”, antes mencionado, la caracte- rizaciôn de la empatl'a de King como la cualidad que une a los seres humanos con otros y que nos ha permitido sobrevivir y prosperar como especie desde nuestros primeras dias.

Entender la empatia en los animales

Dcspués de las discusiones anteriores, sugerimos a Rose que pregunte a sus estudiantes si ellos pensaban que los animales podian sentir empatl'a. Dada la cantidad de tiempo que los ninos pasan viendo programas de télévision que desvanecen el limite entre los animales y los seres humanos, no era sorpren- dente que los estudiantes de Rose estuvieran convencidos de que los animales cran tal como nosotros, cuando se trata de la empatia. (Este punto de vista se conoce coménmente como *antropomorfismo.)*

Entonces recomendamos que Rose le diga a sus alumnos que algunos cientificos (Budiansky, 2003; Wynne, 2004) creen que los animales no sienten ninguna empatia, porque tienen muy poca o ninguna émotion, que son poco mâs que “mâquinas de reflejos”, que simplemente reaccionan a los estimulos.

Para contrarrestar este punto de vista, Rose les conto a sus alumnos en términos simples sobre la critica de la Hipétesis de la Inteligencia Ma- quiavélica (MIH) que fue tratada anteriormente en este capitulo. Le dijo a sus alumnos acerca del trabajo del primatélogo Frans de Waal (2002 con StephanieD. Preston; 2009), quien comenzé su carrera estudiando los simios

desde la perspectiva MIH, pero con el tiempo Uegé a reconocer ejemplos de comportamiento empâtico entre ellos: por ejemplo, al comparût sabrosos bo- cadillos unos con otros e incluso abrazândose y besândose para hacer las paces. De Waal se convenciô de que estos animales estaban manifestando cierta empatia, no solo conducta reflexiva bâsica. En su opinion, los simios realmente se reflejan entre si emocionalmente y expresan afecto.



Emociones y Comportamiento Animal

Rose enfonces le mostrô a su clase un video del biélogo evolutivo Marc Bckoff que hablaba de las emocioncs en los animales (Bekoff, 1999). En este video, Bekoff explica como los animales, con una estructura cérébral fisiolé- gica similar a los seres humanos (por ejemplo, perros, gatos, elefantes, lobos y delfines) experimentan emociones similares a las nuestras, aunque sus sen- timientos pueden ser menos complejos. En el video, él indica que Uego a esta conclusion observando de cerca a los animales, tanto domésticos como silves- tres, grabando con frecuencia su comportamiento para observarlos de cerca y en repetidas ocasiones. En un momento, se muestra un clip de dos perros que parecen estar luchando. Al principio, parece que tendrian que separarlos antes de que se hagan dano uno a otro. Sin embargo, BekoiF senala que esta “lucha” esta cuidadosamente estructurada: por ejemplo, los perros utilizan una “reverencia de juego” para obtener el permiso de participât en el juego de lucha, y cada perro sabe cuân dificil es morder sin hacer dano y cuando retroceder. Una vez que entendemos la importancia de estos comportamien- tos, Bekoff senala, comenzamos a comprender la felicidad que los perros estân experimentando mientras juegan a luchar, y como una interaccién como esta constmye su confianza en si mismos, lo que Bekoff refiere como una “justicia salvaje”.

Después que la clase vio el video, Rose le dio a los estudiantes la tarea de leer el blog *Psychology Today* de Bekoff titulado “Emociones Animales” (2011) y el blog NPR de Barbara King titulado “Los seres humanos y otros animales” (2011) para encontrar ejemplos de empatia en animales. Su tarea era contar una historia acerca de la empatia animal, que encontraron en uno de los blogs, que los ayudara a convencer a alguien que créa que los animales no tienen emociones. Rose también animo a sus estudiantes a incluir ejemplos de sus propias expenencias con los animales, por ejemplo, con los animales domésticos o durante una visita a un zoolégico. A los estudiantes les encanté esta tarea. Un estudiante conto una historia sobre cémo su perro se hirié la para y el gato, mascota de la familia, la lamié. Otro estudiante siguié esto diciendo: “Yo estaba enfermo en cama y mi perro se acercé y me lamié la cara, luego se fue y se acosté a los pies de la cama y se quedé conmigo durante horas”.

La comprension y **la motivacion de la empatia**

Uso del Programa Roots of Empathy (Raices de la empatia)

El siguiente grupo de preguntas que Rose queria que sus estudiantes piensen y hablen, trataba del desarrollo temprano de la empatia en los ninos:

- ,;Cômo los ninos se volvian empaticos?
- <;En qué momento inicia esto?
- <;C6mo podemos ayudarnos a nosotros mismos y a otros a ser mas empaticos?

Para ayudar a Rose y a sus estudiantes a responder estas preguntas, establecimos contacto con *Roots of empathy* (Raices de la empatia) y les pedimos que presenten su programa en la clase.



'oots of Empathy

□□□□□□□□□□□□

Programa Roots of Empathy (Raices de fa empatsa)

En el programa Roots of Empathy (Raices de la Empatia), desarrollado por las clases K-8, un padre del vecindario de la escuela trae un bébé, con edades comprendidas entre dos a cuatro meses y vuelve a la clase cada très sema- nas, siempre con el bébé, por un total de 27 visitas en el transcurso del aïïo. La premisa basica del programa es que mientras los ninos ven el carino que demuestra un padre hacia su bébé, ellos observan y comentan sobre el creci- miento de la empatia tanto en el niho como en la relaciôn padre-nino.

Un instructor capacitado en el desarrollo del nino, gufa las observaciones y conversaciones de los ninos durante la visita. En el transcurso del ano, los ninos aprenden acerca de cosas taies como el temperamento, el apego, el desarrollo infantil y el significado de las seriales de afecto.

Los estudiantes de Rose de cuarto grado quedaron deslumbrados durante estas visitas familiares. En una sesion, los ninos se sintieron absolutamente cautivados cuando un nino de cuatro meses de edad trato de incorporarse: él se apoyo sobre sus brazos, permanecio en posicion vertical durante unos 15 segundos, y luego de repente se derrumbo y comenzo a llorar. En medio

de sus jadeos, algunos estudiantes hicieron preguntas, obteniendo respuestas y comentarios de otros estudiantes y del instructor de Raices de la Empatia. Algunos ejemplos:

Estudiante: <;Por qué se cayo?
Estudiante; No es lo suficientemente grande.
Estudiante: Creo que no es lo suficientemente fuerte como para mantenerse de pie.
Instructor: Correcto. Sus musculos necesitan desarrollarse mas, antes de que pueda sentarse como lo esta haciendo. Sus musculos del tronco ahora no son lo suficientemente fuertes para que pueda ha- cerlo.

Estudiante: <;Por qué esta llorando?
Estudiante: Creo que puede haberse hecho dano.
Estudiante: No. Esta enojado porque él no puede sentarse todavia.
Instructor: Eso es. Se siente frustrado porque no puede quedarse en posicion vertical.

Estudiante: <;Por qué quiere sentarse tan mal?
Estudiante: Realmente no creo que él se esté esforzando lo suficiente.
Estudiante: Tal vez porque puede vernos mejor.
Instructor: Es muy cierto. Él quiere ser mas alto para que pueda verlos a todos ustedes y todo lo que esta pasando en esta habitacion.

Estudiante: <;Podemos hacer algo para ayudarlo a sentarse?
Estudiante: Mi prima tiene casi un ano de edad y todavia no puede sentarse. Ella debe estar muy frustrada.
Estudiante: <:Qué opinas de ponerlo en uno de esos asientos para bébés? Los he visto en la télévision. Se sentaria casi derecho.
Instructor: jBuena idea! Hacer eso le ayudarfa a verlos mejor a todos ustedes y lo que esta pasando alrededor de él. Eso lo haria mas feliz.

Durante las siguientes visitas, los estudiantes observaron como la madré tranquilizaba a su bébé cada vez que él se frustraba, y como ella lo apoyaba fisicamente hasta que llego el momento en que finalmente fue capaz de sentarse y mantenerse por si mismo. jLos estudiantes respondieron a esta proeza animândolo! El bébé respondio a los aplausos con una enorme sonrisa, que parecia transportar a todos en el salon a un estado de gozo compartido, de eso

trata la «unidad de pertenencia».

Lo que realmente profundizô la comprensiôn de la empatla por parte de los estudiantcs fue la cantidad de tiempo que el instructor dedicaba a hablar con ellos sobre lo que es la empatla y por qué es tan importante ayudar a los seres humanos a llevarse bien con los demâs. Al final del programa Ralces de la Empatia, los estudiantes realmente entienden cômo la empatla se desarrolla mâs al experimentar empatla, y al aprender cômo «leer», a partir de su com- portamiento, lo que otras personas piensan y sienten.



Ensenando la empati'a

Lectura de la fiction

Durante todo el ano, Rose usô “Teaching Empathy: Evidence-Based Tips for Fostering Empathy in Children” *(2009)* (“Ensenando la Empatla: Consejos para Fomentar la Empatla en los Ninos Basados en la Evidencia”) de Gwen Dewar. La animamos a explorar las siguientes preguntas con sus alumnos, que son sugeridas por los consejos en el artlculo de Dewar:

(

(

- jCômo se ve alguien cuando esta enojado?, jtriste?, jfeliz?, jtemeroso?, jaburrido?, jinteresado? jQué parece exactamente esa persona?, jqué te hace pensar eso?
- jCômo créés que esos sentimientos influyen en el comportamiento de esa persona?
- ^Cômo una persona podria recuperarse de algo realmente molesto?

  ;Dc qué manera puedes ayudar a esa persona a recuperarse?
- ;Qué tan dificil es mostraratenciôn a alguien cuando tiene un dla terrible?
- jQué siente al ser intimidado?
- jQué sientes cuando ves a alguien que esta siendo intimidado?

3

/udando a los ninos a comprender el bullying.

Dado que algunos de los temas planteados por estas preguntas (*bidlying*, en particular) pueden ser diflciles de manejar en el aula por los ninos, asesora- mos a Rose para encontrar formas creativas y no amenazantes para explorar- los. De inmediato ella pensô en hacer que sus estudiantes lean y respondan las historias de ficciôn. Estas ofrecen oportunidades para centrarse en la empatla (o la falta de empatla) en personajes y situaciones separadas de la vida de los propios estudiantes, mientras que los anima a abordar temas que encuentren alarmantes. Manteniendo este enfoque, Rose destacô a sus alumnos que todas

las referencias teman que hacerse a las historias de ficcion que estaban leyen- do. Ningun ejemplo de ninos especificos o situaciones estresantes en su clase o en la escuela debia ser mencionado. Lo ültimo que querîa hacer era lidiar con temas prosociales a costa de desregular a alguno de los estudiantes.

Auto y corregulaciôn y bullying

La disciplina por si sola no es suficiente para hacer trente a un problema de *bullying.* Todos los interesados -el profesor, el perpetrador, la victima y los testigos- necesitan estar sensibilizados en las emociones desencadenadas en la situaciôn, y aprender a lidiar con ellas a través de la auto y corregulaciôn. Lo mâs importante es la necesidad de trabajar en los factores subyacentes -la *hyperarousal,* la desregulaciôn emocional y las habilidades prosociales subde- sarrolladas- que han dado lugar al acto de *bullying.*

Un libro que Rose encontre especialmente ütil para hacer frente al *bullying* fue *Confessions ofa Former Bully* (2010) “Confesiones de un ex bravu- côn” de Trudy Ludwig. A ella particularmente le gustaba su punto de vista unico. A través de la voz de Katie, que es enviada al consejero escolar por *bullying,* Ludwig es capaz de hacer frente a algunos de los aspectos mâs sutiles del *bullying.* Katie confiesa en un momento que ella siempre pensô que el *bullying* solo se referia a los actos fîsicos. Ella nunca se habla dado cuenta (como se senalô anteriormente) que decir cosas desagradables, difundir rumores mo- lestos y excluir a alguien de un grupo, aun cuando sea en linea, puede ser a veces tan perjudicial como, o induso mâs perjudicial que, el *bullying* fîsico. Este era el mensaje perfecto para que los estudiantes piensen en los efectos de sus acciones sobre los sentimientos de otra persona.

Leer *Confesiones de un ex bravucôn* resulto una oportunidad de aprendizaje valioso para los estudiantes. Uno de ellos observé: “Es muy buena la manera en que Katie comienza a pensar en la razén por la cual estaba haciendo *bullying* a sus amigos. “Pronto todos en el salén estaban hablando acerca de la razén por la que Katie era una bravucona y la razén era porque se sentia mal consigo misma y pensaba que se sentiria mejor si ella hacia que otra persona se sienta mal. Mâs tarde, en la sala de profesores, al mediodia, Rose le hablé a uno de sus colegas acerca de un estudiante que era un poco propenso a inti- midar a ninos mâs pequenos. Sobre el tema comenté: «Casi comparable a lo mal que se siente Katie al intimidât a sus amigos, se siente mi estudiante, pero mientras peor se siente al respecto, jtnâs lo hace!». Para Rose, probablemente



Hacer frente al bullying

PREVNet es una red nacionalde investigadores canadienses, de organizaciones no gubernamentalesy gubernamentales que trabajan en conjunto para detenerel bullying.

la mejor parte de la discusiôn en clase fue cuando un estudiante intervino y dijo: <Katie realmente necesitaba saber que era muy malo decir cosas malicio- sas acerca de otros ninos en Eacebook, asi como decir cosas malas en su cara en el patio”. Rose dijo mas tarde a otro colega: “no se escuchô ni un respiro cuando el nino dijo esto. Se podla oîr sus cerebros pensando, a medida que todos asimilaban ese comentario”.



Libros para ninos enfocados en la empatia

Rose también hizo que sus alumnos leyeran *El raton y la motocicleta* por Beverly Cleary (1990), el aclamado autor de libros para ninos. La historia es acerca de Ralph, un raton aventurero que vive en un viejo hôtel. Un dfa, una familia llega para quedarse en el hôtel y, para asombro de Ralph, Keith, el pequeno nino de la familia, podla entender y hablar con Ralph. Los dos comenzaron una insôlita amistad, que culmina cuando Keith déjà que Ralph monte su motocicleta de juguete, pero solo por la noche, cuando él no puede ser visto por otros. Ralph acepta esta condiciôn. Un dia, a través de una sérié de desastrosos eventos, Ralph acaba perdiendo la motocicleta en su intento de escapar de la aspiradora del ama de llaves.

Cuando Keith se entera de esto, él pierde toda la confianza en Ralph y su amistad se vuelve tensa, casi sin posibilidad de recuperarla. Entonces, una noche, Keith se pone muy enfermo, y sus padres no pueden encontrar una *aspirina* para bajarle la fiebre. Ralph se embarca en una aventura heroica para encontrar una aspirina en algün lugar del hôtel. Einalmente, y luego de exponerse a mucho riesgo, logra que Keith se sienta mejor. El se entera lo que Ralph hizo por él y, en agradecimiento, le da la ahora recuperada moto a Ralph como regalo.

A los estudiantes de Rose les encantô la historia. Casi todo el mundo ha tenido una experiencia con un amigo que implica confianza y gratitud, por lo que realmente podrian relacionar como Ralph y Keith se sentlan. Hubo un intercambio fructlfero particular entre algunos estudiantes que pensaban que lo que Ralph hizo era imperdonable y otros que pensaban que Keith no estaba siendo justo con Ralph, porque él ni siquiera le preguntô la razôn por la cual el raton habla tenido que usar la motocicleta para salvar su propia vida. Algunos pareclan sentir que si alguien te defrauda, nunca podrla confiar de nuevo en ellos. Otros consideraron que la marca de un verdadero amigo era perdonar a alguien, incluso si ellos te hubieran defraudado. Todos coincidie- ron en que la confianza era esencial para la amistad.



Usar historias para ayudar a los ninos a désarroi!ar la empatia

Para Rose, dos comentarios, en particular, reflejaron la comprensiôn de la empatia de estos estudiantes:

Estudiante A: Keith ténia mas empatia que la mayoría de los chicos de su edad. Por eso pudo entender a Ralph y por eso lo perdonô y le dio la moto al final.

Estudiante B: No creo que Ralph tuviera realmente mucha empatia por Keith al inicio. Todo lo que realmente queria hacer era mostrar a Keith que todavia podia confiar en él. Pero luego empezô a pensar en Keith y no en él mismo, y al final lo ünico que le importaba a él era ayudar a que Keith se mejore. Es por eso que se convirtieron en amigos de nuevo.

En respuesta a modelas de rolpositivo

Ademâs de utilizar la ficciôn en su programa, Rose hizo que sus estudiantes se enfoquen en la empatia en situaciones de la "vida real" a través de la observation y estar inspirados por el comportamiénto prosocial de modelos del roi positivo. El principal ejemplo de un modelo de conducta positiva fue el activista canadiense Craig Kielburger. Rose utilizé un video para contarles a los estudiantes su historia. Hizo hincapié en que él no era mucho mayor que ellos (doce en ese entonces) cuando leyô una noticia en el periôdico sobre un nino paquistani que habia sido forzado a trabajar a la edad de cuatro anos y, mas tarde, a la edad de doce anos, fue asesinado. Kielburger llevô el articulo a su escuela, se lo mostrô a algunos de sus amigos y juntos formaron el grupo «Twelve-Twelve Year Olds» para luchar contra el trabajo infantil. Con el tiem- po, este grupo se convirtiô en la organizaciôn internacional *Fret the Children.* Cuando tenta 13 anos, Kielburger realizô una conferencia de prensa en la que sostuvo que Canada ténia una responsabilidad moral para hacer campana contra el trabajo infantil. Jean Chrétien, el primer ministro canadiense en ese momento, acordô apoyar esta campana. Como resultado de los esfuerzos de Kielburger, Canada ahora se ha convertido en una fuerza importante en la lucha contra el trabajo infantil.



Modelo de roi positivo

Los estudiantes de Rose se entusiasmaron mucho con la idea de hacer algo similar a lo que Craig Kielburger habia hecho a tan temprana edad. Uno de ellos encontrô una historia en linea acerca de la red de defensaMobilising ior Malaria y su campana para llevar tiendas de campana tratadas contra la malaria a los pueblos africanos. Inspirados por esto, algunos estudiantes sugirieron que formen su propio grupo, inspirado en el de Kielburger, el *"Ten Ten-Year Olds",* e ir a Kenia.Rose quedô desconcertada por el entusiasmo, pero se dio cuenta de que tenta que dirigirlos en una action prosocial que fuera mas realista, mas



Redesde apoyo Programa Reading Buddies (Ideas para acompanar la lectura)

ir oportunidad a los ...nos para apoyar a otros.

cerca de casa, e incluir a todos en la dase. La biblioteca local ofrece una opor- tunidad con su programa «Companeros de Lectura», donde solicitan volun- tarios para ayudar a los ninos de segundo grado que tienen problemas con la lectura. Esta résulté ser la manera perfecta de ayudar a los estudiantes de Rose a mejorar sus habilidades de lectura, mientras se involucraban en un esfuerzo comunitario y mejoraban su autoestima.

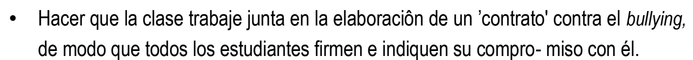
ESTRATEGIAS INSTANTÂNEAS

Qrientando a los ninos a la auto y corregulaciôn

- Buscar oportunidades para ampliar la comprensiôn de la empatia por parte de los ninos. Por ejemplo, si alguien hace un comentario sarcâstico en cla- se, discutir los efectos del sarcasmo experimentados por la persona que es objeto del comentario y de otros que oyen el comentario. Generalmente, los efectos de tal comportamiento afectan al grupo mâs grande de manera negativa. Explorar las motivaciones de la conducta y analizar las alternativas.
- La literatura proporciona una manera de presentar a los ninos el concepto de empatia en los grados de primaria y extender la comprensiôn del concepto a los estudiantes de grados menores e intermedios, y mâs. Por ejemplo, proporcionar a los estudiantes de primaria la oportunidad de leer acerca de los ninos de otros paises les ayuda a hacer la primera realizaciôn importante que los ninos de otros paises, aunque pueden corner diferentes alimentos, vestirse de manera diferente, y seguir costumbres diferentes, son como ellos y que las similitudes que comparten sopesan a las diferencias. Para los estudiantes mayores, la literatura ofrece la oportunidad de experimentar empatia a pesar de los personajes y de las historias. En cualquier grado, las discusiones sobre los temas que engloba la literatura son la clave para aumentar la comprensiôn de la empatia por parte de un estudiante.
- Ayudar a los ninos a explorar las ***motivaciones*** y los efectos de la conducta del ***bullying,*** de modo que la exploraciôn abarque desde el examen tipico de los efectos del ***bullying*** en la victima hasta las razones por la que las personas hacen ***bullying.*** Esto proporciona a los estudiantes la oportunidad de ver que las raices del ***bullying*** no son los puntos fuertes del ***bullying*** sino que radican en la necesidad de aumentar los sentimientos de autoestima, poder, y asi sucesivamente.
- Aumentar el conocimiento del ***bullying*** y su polftica de "tolerancia cero” con los padres y otros miembros de la comunidad. Llevar a cabo reuniones sobre el tema, segôn sea necesario



Emprendedores sociales



- Hacer que la clase trabaje junta en la elaboraciôn de un ’contrato' contra el *bullying,* de modo que todos los estudiantes firmen e indiquen su compro- miso con él.
- En este capitulo se hizo menciôn de un joven emprendedor social que ha hecho una diferencia, Craig Kielburger. Hay un gran numéro de grupos de estudiantes que también han hecho contribuciones notables a través del activismo. Los estudiantes pueden ser estimulados a investigar estas ini- ciativas
- El apoyo de las iniciativas tiene que ser adoptado por el Personal de la es- cuela y deben tener el apoyo del distrito. Ayudar a sus estudiantes a défïnir una iniciativa que sea apropiada para ellos segiin su edad y recursos. Pro- porcionar el apoyo que necesitarân para obtener la aprobacibn oficial de su escuela y administracibn del distrito para que puedan seguir adelante con su activismo.
- En los grados menores e intermedios, promover el conocimiento de las iniciativas comumtarias por parte de los estudiantes que dependen de los vo- luntarios, como los bancos de alimentos locales y albergues de animales. Ya que algunos estudiantes seràn demasiado jôvenes o no estarân en una posiciôn de ser voluntarios, la exposiciôn a una sérié de orgamzaciones y su dependencia de los voluntarios fomenta la comprensiôn de que la salud de una sociedad dépende de las contribuciones que sus miembros hacen para ayudar a los menos favorecidos.

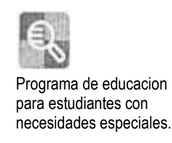
Capítulo 6

Autorregulación y Educación Especial

La educacion especial es una de las areas mas diffciles para los educadores. La amplia gama de temas que deben abordarse en esta area puede ser abrumado- ra, sin mencionar los requisitos que acompanan los programas de educacion personalizados para los estudiantes con necesidades especiales (ver “Programas de educacion especial en Canada”, mas adelante). Al mismo tiempo, es importante reconocer que los estudiantes de programas de educacion especial comparten los mismos derechos y deseos que los demâs ninos. Y, al igual que todos los estudiantes, mientras mejor podamos adaptar nuestras practicas de clase para que coincidan con las fortalezas de cada nino, proporcionando apoyo adicional segün sea necesario, mejor podremos ayudar a cada uno a desarrollar su potencial.

QE3SDQE3DE1C1BQ

Programas de educacion especial *en* Canada


Programa de educacion para estudiantes con necesidades especiales.

Prâcticamente todas las autoridades educativas en Canada estân obligadas a desarrollar programas de educacion personalizados para los estudiantes con necesidades especiales (McBride, 2008). Estos programas tienen varios nombres, entre ellos el Plan de Programa Individual (IPP) en Alberta; Plan del Programa Personal (PPP) en Saskatchewan, y el Plan de Educacion Individual

(IEP), la denominaciôn utilizada en la British Columbia, Manitoba, Terranova, y Ontario. Si bien los detalles especificos del programa varia de provincia a provincia, todos reconocemos que se deben realizar las adaptaciones para los estudiantes identificados con discapacidad fisica, intelectual, comunicativa, o multiples excepcionalidades, como el autismo. Después de la identificaciôn de la excepcionalidad (o excepcionalidades), cada uno de estos programas requière un estrecho seguimiento, mediante informes periôdicos, del progreso del alumno.

Los maestros suelen ser responsables de este reporte y de la identificaciôn de la necesidad de asistencia adicional de (y cooperaciôn de equipo entre) los de- mâs profesionales como psicôlogos, logopedas y terapeutas ocupacionales. Todos los programas fomentan la participaciôn activa de los padres al abordar las necesidades de la educacion especial de sus hijos.

La autorregulacion ayuda a los estudiantes con necesidades especiales a desarrollar su potencial, como lo hacen todos los estudiantes. Vale la pena recordar las siguientes seis capacidades importantes requeridas para una optima autorregulacion indicada anteriormente:

- Cuando se sienta tranquilamente concentrado y atento, la capacidad para saber que uno esta en calma y atento.
- Cuando uno esta estresado, la capacidad de reconocer lo que esta causando estrés.
- La capacidad de reconocer los factores de estrés, tanto dentro como fuera del aula.
- El deseo de hacer frente a esos factores de estrés.
- La capacidad de desarrollar estrategias para hacer frente a los factores de estrés.
- La capacidad de recuperarse de manera eficiente y eficaz para hacer frente a factores de estrés.

Mientras que las capacidades anteriores se aplican a todos los ninos, tenemos que ser conscientes de su importancia para las personas con necesidades de educacion especial. Al hacerlo, reconocemos el papel fundamentaJ que la autorregulacion puede desempenar para ayudar a satisfacer esas nece-

sidades. Eso no quiere decir que la *causa* de los problemas de estos ninos es un problema de autorregulaciôn, mâs bien, que los problemas en la autorre- gulaciôn son una consecuencia *derivada* de las causas complejas y altamente variables de problemas de desarrollo, psicolôgicos *y* conductuales. El punto dave aquf es tener en cuenta que las dificultades en la autorregulaciôn pueden exacerbar significativamente los problemas de un nino con necesidades edu- cativas especiales, *y* que la capacidad de autorregular puede ayudar a reducir las consecuencias de tal problema.

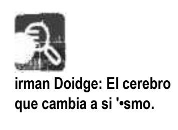
Los ninos con necesidades especiales a menudo requieren mâs andamia- jes que otros ninos para desarrollar las capacidades importantes identificadas anteriormente. Sin embargo, los métodos de andamiaje no son necesariamen- te muy diferentes de los utilizados para apoyar a los ninos que se estân desa- rrollando normalmente. En otras palabras, los principios bâsicos de la teoria del andamiaje se aplican tanto para el nino con necesidades especiales, como para cualquier otro nino, pero el andamiaje debe ser elaborado cuidadosa- mente y ajustado para hacer frente a los retos adicionales que implica.

La lecciôn mâs importante que debemos aprender de trabajar con ninos que tienen necesidades educativas especiales es que siempre que ten- gamos la curva de aprcndizaje de un nino con una pendiente ascendcnte, aunque de manera lcnta, nccesitamos asumir que la trayectoria ascendcnte continuarâ. Esto sugiere que los educadores siempre deben tratar de crear oportunidades para que todos los ninos desarrollen las capacidades bâsicas emocionales, cognitivas, sociales y prosociales, independientementedelos de- safîos con los que se puedan enfrentar. Para ello hay que reconocer el potencial general de cada nino y su conexiôn con la notable «plasticidad» del cerebro.

La "plasticidad" del cerebro

La "plasticidad cérébral intensificada" es un tétminogeneralmente usadopara refenrse a lo siguiente:

1. Très penodos de intenso crecimiento y reorganizaciôn del cerebro: uno, en los primeras anos; dos, justo antes de la pubertad, y très, alrededorde los 18 anos. Durante estos periodos de «plasticidad» intensificada, nuevas conexiones neuronales se forjan y se reducen (Huttenlocher, 2002, Rama- chandran, 2011).
2. Especializaciones funcionales: por ejemplo, los violimstas tienen un area extendida en su corteza motora para el control de sus dedos,


irman Doidge: El cerebro que cambia a si '•smo.

las personas ciegas, un agrandamiento de un area en la audiciôn; y los conductores experimentados un agrandamiento de un area envuelta en el procesamiento espacial (Doidge, 2007).

3. Considérable capacidad del cerebro para aprovechar las areas sanas para-compensar las partes del cerebro que se pueden lesionar o ser déficientes de alguna forma, La investigaciôn indica, por ejemplo, que las mejoras sig- nificativas en el cerebro pueden ocurrir en ninos pequenos con autismo, como resultado de la intervenciôn (Stieben, Shanker, & Cassenhiser, 2012 en preparaciôn). Esto représenta la esperanza de que los resultados simi- lares se pueden obtener en areas de trastornos del aprendizaje como la dislexia, que también tiene sus rafces en problemas neuronales.

Aprendizaje social y ninos con necesidades especiales

De los cinco dominios, es especialmente importante ayudar a los ninos con ne- cesidades educativas especiales en el âmbito social. Sin embargo, esto significa no solo ayudarlos a dominar las habilidades sociales. Lo que realmente necesi- tamos fomentar en estos ninos es el *deseo* y *capacidad* de participar en interac- ciones sociales, que muchos estân predispuestos a encontrar muy estresante.

Este enfoque se apoya en una investigaciôn que concluye que *todos* los ninos funcionan de manera ôptima en el mundo social si son impulsados por el interés, la curiosidad y el placer de hacerlo, y, en consecuencia, salir a la bûsqueda de las interacciones y enfoque por periodos mâs largos (Bruner, 1977; Ninio & Bruner, 2008; Scaife & Bruner, 1975). Partiendo de esta pre- misa, las recientes iniciativas de educaciôn como el aprendizaje basado en el juego, y los enfoques de investigaciôn del aprendizaje ofrecen el mismo bene- ficio tanto para los estudiantes con necesidades especiales como para los ninos de desarrollo tlpico. En otras palabras, todos los ninos funcionan de manera ôptima cuando encuentran las interacciones sociales intrinsecamente gratifi- cantes (Bruner, 1985; Rosa, 2009). Por otraparte, las recompensas extrfnsecas (como la promesa de una galleta por completar una tarea) hacen poco o nada para promover el aprendizaje social sostenido (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Krugalanski, 1978; Lepper, Sagotsky, Dafoe, & Greene, 1982; Lepper, Sethi, Dialdin, & Drake, 1997).

Como Bruner y otros han argumentado, es a través de la interacciôn social que los ninos dominan los *matices* de la interacciôn social, taies como expresiones faciales, vocalizaciones y gestos. Y mientras mejor capten el signi- ficado de taies conductas comunicativas, experimentarân menos estrés en las interacciones sociales, y utilizarân mas las herramientas no verbales y verbales similares para iniciar y corregular las interacciones sociales (Bruner, 1983; Greenspan & Shanker, 2004). Una razôn fundamental por la cual los ninos con necesidades especiales encuentran las reuniones sociales particularmente estresantes es porque no han dominado completamente el uso de estas herramientas matizadas, y por lo tanto evitan las mismas experiencias necesarias para desarrollarlas (Dalton et al., 2005). Sin embargo, los intentos por *entre- nar* a los ninos en el uso de estas herramientas tienen a menudo un éxito li- mitado. Muchos ninos encuentran este tipo de enfoque estresante por si solo, ademâs, existe el problema adicional de que muchos tienen dificultad para generalizar lo que han aprendido en una situaciôn a otra (Williams White, Koenig, & Scahill, 2007).

Consideremos, por ejemplo, la importancia de la mirada compartida para la interacciôn social exitosa. Efectivamente, es posible conseguir que un nino observe directamente a los ojos de alguien para obtener una recompensa. Sin embargo, no solo esto puede dejar de alimentar el deseo del nino por participât en la interacciôn social, el significado de la mirada compartida puede perderse en el nino porque su atenciôn esta totalmente centrada en lo que debe hacer para obtener la recompensa (Tantam, 2009). Los comportamien- tos comunicativos résultantes son, de ese modo, inmediatos y a corto plazo en lugar de a largo plazo.

Un problema mâs profundo se refiere a la simple complejidad de la gran cantidad de senales no verbales *y* verbales que el nino debe hacer trente a las interacciones sociales. Incluso un comportamiento aparentemente sencillo, tal como saludar a alguien, es muy complejo cuando se deconstruve. Muchas sutilezas entran en juego, incluyendo para quién esta involucrado, la relaciôn con cada uno, encuentros pasados con la pcrsona que nos acogiô, la presencia de los demâs, y el lenguaje corporal utilizado (McCarthy & Hayes, 1969).

La perspectiva de tratar de instruir a los ninos con necesidades es- pcciales en todas estas permutacioncs es desalentadora. Sin embargo, hay motivos para ser optimistas y crcer que cstos ninos pueden dominar los matices sutiles de la interacciôn social, y que podemos hacerlo mejor si los animamos a participar en una variedad tan amplia de interacciones sociales como sea posible, al igual que otros ninos (Bruner & Bornstein, 1989). Alentarlos a hacer implica:

- Ayudarlos a desarrollar sus capacidades para la autorrcgulaciôn en los cinco dominios de nuestro modelo.
- Reconocer siempre que la carga de estrés de los ninos con necesidades especiales es particularmente aguda, lo cual los predispone a evitar las interacciones sociales.

Aprendizaje social y la teoria de! andamiaje

El objetivo principal del enfoque de aprendizaje social es mejorar el deseo y la capacidad de los ninos de tomar una parte dispuesta y activa en la interacciôn social, en lugar de un papel pasivo en el que estân externamente acondicio- nados a realizar las conductas deseables y evitar las indeseables. El enfoque de aprendizaje social, especialmente en el caso de los ninos que tienen necesidades especiales, requiere el ajuste constante de los andamios para que apoyen las capacidades bâsicas que estos ninos necesitan para convertirse en alumnos sociales, como imitar, ayudar a un encargado del cuidado, y dirigir atenciôn conjunta a otra persona u objeto. La pregunta gufa en dicho andamiaje siempre debe ser: jCômo acondicionar nuestro trato con el nino para que él *quiera* interactuar?

El dominio biolôgico es nuestro mejor punto de partida, porque necesitamos mitigar los efectos del déficit en este âmbito, taies como la hipersensibilidad al ruido o estimulos visuales, que seriamente reducen la ca- pacidad del nino para responder a los acercamientos sociales. Un nino con esta hipersensibilidad es probable que se vuelva altamente ansioso en situa- ciones sociales, lo que reduce su capacidad de procesar los côdigos sociales. Esto entonces no solo agrava su ansiedad general, sino también intensifica su sensibilidad a los estimulos auditivos, provocando un clrculo vicioso (Love- land, 2005). La capacidad reducida a responder adecuadamente en situacio- nes sociales también da como resultado menor entrada social (tal como los otros ninos que no quieren jugar con el nino que no responde). Esto limita el desarrollo de los sistemas especializados para las funciones del cerebro taies como la comprensiôn del significado de las expresiones faciales, la lectura de las emociones, y el desarrollo de habilidades funcionales del lenguaje.

Esto, a su vez, limita seriamente la capacidad del nino para participar en las interacciones y tiene otros efectos medibles en todos los aspectos de su desarrollo (Knudsen, 2004; Lewis, 2005; Mundy & Burnette, 2005). La figura 6.1 da una vision general del impacto del déficit fisiolôgico en un nino.

Déficit fisiológico → Disminución de la capacidad para responder a los acercamientos sociales → Menor entrada social → Menor activación de sistemas cerebrales especializados → Capacidad restringida para participar en interacciones sociales

Figura 5.1: Impacto del déficit fisiológico de un Nino

Nada de esto quiere decir que los ninos con necesidades especiales tengan un “gen de interacciôn social” desaparecido o un “mecanismo de lectura de la mente” defectuoso que débilita sus capacidades de inteligencia social. Cuando estos ninos evitan la participaciôn social, por lo general es debido a déficits biolôgicos taies como los anteriormente mencionados, o a serios desafîos en la regulaciôn emocional. Como senalamos anteriormente, la autorregulaciôn puede ayudar a aliviar estos problemas, ya que una vez que estos ninos co- mienzan a autorregularse, empiezan a demostrar tanto el deseo como la capa- cidad de participar socialmente. Sin embargo, la autorregulaciôn para algunos ninos puede ser especialmente difïcil porque, como ha demostrado la inves- tigaciôn, en muchos casos sus capacidades sensoriales y discriminatorias son hipo o hiperagudas. Esto significa que a menudo tienen problemas al tratar de procesar los estimulos que no logran registrar, o que les résulta abrumador. En muchos casos el problema es la excesiva velocidad y cantidad de informa- ciôn que reciben, es demasiado rapido para que la puedan absorber (Ashwin, Ashwin, Rhydderch, Howells, & Baron-Cohen, 2009). Para estos ninos, te- nemos que reducir las exigencias de su sistema sensorial, fortalecer su control motor con ejercicios estructurados cuidadosamente disenados por un tera- peuta profesional, satisfacer sus necesidades de ciertos tipos de estimulaciôn sensorial mientras évita otros tipos, y cuidar el tiempo que la presentaciôn de los estimulos cumpla con las limitaciones de procesamiento del nino.

La importancia de este ultimo punto radica en el hecho de que los ninos que tienen problemas para el procesamiento de estimulos multisensoriales dinamicos tienen graves dificultades en la construcciôn de patrones que les ayuden a dar sentido a taies estimulos. Sin embargo, si la presentaciôn de di- chos estimulos es mas lento, estas dificultades disminuyen significativamente (Gepner & Féron, 2009). El reconocimiento de patrones es importante para la velocidad y la eficiencia necesaria para procesar el ataque rapido y com- plejo de estimulos involucrados en la mayoria de las interacciones sociales. Cuanto mas podamos ayudar a un nino a adquirir estos patrones, algo que solo puede lograrse a través de numerosos intercambios que surgen en la vida cotidiana, mas capacidad de procesamiento se liberara para otros aspectos del

aprendizaje social, taies como el lenguaje y las convenciones sociales. Sin estos patrones, el nino con necesidades especiales esta simplemente abrumado por estos estimulos, y puede recurrir a comportamientos autocalmantes repetiti- vos taies como centrarse en objetos que giran, sus dedos, flexion de piernas, digitalizaciôn o juguetear con el lapiz. Sin embargo, si son excesivas, estas acciones pueden interferir con la capacidad del nino para participar en las in- teracciones sociales que son fondamentales para el desarrollo de la capacidad de reconocer patrones sociales, por ejemplo, los gestos, las expresiones faciales *y* los diferentes tonos de voz.

En lugar de tratar de extinguir ràpidamente comportamientos auto-calmantes, no obstante, nuestro objetivo como docentes debe ser reducir los factores de estrés que los causan, como por ejemplo, demasiado ruido, luces demasiado brillantes, gestos demasiado exubérantes, o demasiadas personas en una habitaciôn; permitiendo que un estudiante exhorte a tranquilizarse para sosegarse gradualmente a medida que ayudamos a reorientarlo, a través de un andamiaje cuidadoso, a calmarse y estar alerta. Lo mencionado previa- mente se puede decir de todos los ninos. Por ejemplo, la mayoria de los ninos tiende a obtener mejores resultados en una situacion de prueba cuando se administra en un lugar tranquilo en lugar de uno con muchas distracciones auditivas y visuales. Con respecto a este tema, los comportamientos autocalmantes entre las personas en general aumentan a medida que las exigencias cognitivas, emocionales y sociales sobre ellos se intensifiquen (Barroso, Freed- man, & Grand, 1980). Todos nosotros, de hecho, nos beneficiamos cuando se reducen los factores de estrés que nos afectan y nuestro autocalmante permite que nos soseguemos mientras se produce la calma y la concentraciôn que vie- nen con la ôptima autorregulaciôn.

La amplia comprensiôn de los comportamientos autocalmantes nos 11e- va a verlos no como acciones «anormales» caracteristica solo de los ninos con necesidades especiales, sino como ti'picos de cualquier persona que expérimenta aumento del estrés de un tipo u otro. Sin duda, los ninos con necesidades especiales estan propensos a comprometerse en autocalmarse con mayor frecuencia y en formas socialmente menos aceptables que los ninos con un desarrollo normal. Sin embargo, las causas subyacentes para autocalmarse son esencialmente las mismas para los ninos con necesidades especiales como para los ninos de desarrollo tipico y para la poblaciôn en general.

Por lo tanto, en lugar de tratar de extinguir los comportamientos auto-calmantes y otros comportamientos de los ninos que son comünmente per- cibidos como problematicos, lo que se requiere es un enfoque de andamiaje que pretenda *disminuir* la carga de estrés a corto plazo en estos ninos, mientras

aumenta su capacidad para procesar grandes cantidades de informaciôn a largo plazo. Veamos cômo este enfoque se ha desarrollado en el trabajo que se esta haciendo con ninos con autismo en un centro. Se tiene mucho que decir- acerca de cômo trabajar con ninos con necesidades especiales en general, tanto en el aula como en casa.

El Programa de Tratamiento de Milton & Ethel Harris Research Initiative (MEHRIT) [42 43]



/lodelo basado en el lesarrollo de diferencias adividuales y relaciones

DIR").

El programa de Tratamiento de Milton & Ethel Harris Research Initiative (MEHRIT) ha trabajado con grupos de ninos con autismo y con sus padres. El programa se basa en el modelo de Desarrollo de Diferencias Individuales Basado en las Relaciones (DIR®, 2008) de Greenspan *y* Wieder. Se trata de un enfoque relacional, en el que los padres se reùnen cada dos semanas con un equipo interdisciplinario compuesto por un patôlogo del habla *y* lenguaje, un terapeuta ocupacional *y* un especialista en salud mental, cada uno de ellos con formaciôn especializada en sus respectivas disciplinas. En estas sesiones, los padres aprenden técnicas para la regulaciôn de sus hijos *y* mejorar su desarrollo social. Los objetivos de estas sesiones son:



'rograma i/IEHRIT

- Identificar los factores de estrés en cada nino *y* qué se puede hacer para reducirlos.
- Ayudar a los padres a entender los comportamientos de sus hijos (inclu- so la autocalma *y* la évasion) *y* desarrollar estrategias para evitar o tratar potencialmente experiencias de desregulaciôn.

43 Ayudar al nino a hacer frente a una creciente ganta de factores de estrés.

- Ampliar la gama emocional del nino y su capacidad para comunicar sus necesidades emocionales.
- Aumentar el deseo y la capacidad del nino para interactuar socialmente, y para iniciar y disfrutar estas interacciones.
- Mejorar su capacidad de autorregularse.

- Ayudar a los padres a ser mas conscientes de su propio estado emocio- nal y cl dcsarrollo de estrategias de autorregulaciôn.

Al principio de cada intervenciôn, se pidiô a los padres de cada nino acordar lo siguiente: a cambio de recibir dos horas de terapia cada dos sema- nas para su hijo (asi como cualquier otra prueba pertinente), los padres se comprometian a seguir el programa en casa por veinte horas a la semana y mantener registro de las actividades del programa, las cuales se caracterizaban por los siguientes elementos clave:

- No hacer uso de los "reforzadores motivacionales artificiales", taies como caramelos o galletas, ofrecidos como pequenas recompensas para fomentar ciertos comportamientos, un enfoque que ha sido muy bien caracterizado como una "soluciôn provisional" (Lovaas, 1977). En el programa, el unico incentivo para los ninos es el disfrute de las interac- ciones sociales.

- No existen interacciones estructuradas. Todas las interacciones se basan en el juego, y el enfoque de cada uno esta determinado por el interés del nino en cualquier momento dado, siguiendo la iniciativa del nino. Por ejemplo, ocurriô una situaciôn en la que una nina râpidamente se alejô del juego de la pelota e indico que le gustaria una galleta de la cocina. Entonces, el terapeuta y los padres alentaron a la nina a salir de la sala de terapia con ellos en una «divertida visita» a la cocina, sugiriéndole que lidere el camino (con lo que se desarrolla su sentido de agenda). Ellos conversaban con la nina mientras hacian la tarea juntos, ayudando a que sea una ocasiôn social, fomentando el desarrollo de sus habilïdades de comunicaciôn funcional. Aunque no estructuradas, estas interacciones son, no obstante, cuidadosamente pensadas por los profesionales impli cados. [44]

44 Las metas de cada nino son determinadas de manera individual de acuerdo con los niveles de desarrollo funcional y emocional descritos por Greenspan y Shanker (2004). El objetivo de la terapia para un nino de muy bajo rendimiento, por ejemplo, puede ser de ayudar al nino con la capacidad de atender a la persona que lo cuida (ver "Niveles de desarrollo funcional/cmocional", mas adelante).

Niveles de desarrollo funcionai/emocionai

Un nino pasa a través de cuatro etapas de desarrollo como resultado del fo- mento de las interacciones con los cuidadores experimentados. Cada una de estas etapas continua desarrollândose a lo largo de la vida del nino. Estas etapas sientan las bases de las competencias lingülsticas significativas y ra- zonamiento lôgico. En cada una de estas etapas (para las cuales las edades aproximadas de ninos de desarrollo tlpico se dan a continuaciôn), hay una "es- tructura" dominante para las emociones que guian el funcionamiento diario, une diferentes capacidades de procesamiento, y organiza las diferentes partes de la mente y del cerebro.

- Etapa 1 (0 - 3 meses): implica concentrarse, mantener la calma y estar alerta, una capacidad bàsica que seguirâ perfeccionândose y diferenciàndose durante toda la infancia y la adolescencia.
- En la Etapa ***2(2 -1*** meses): comenzamos a ver la sincronia en la manera en la que el nino y los padres utilizan sus sentidos, sistemas motores, y el comportamiento afectivo para conectarse uno con el otro.
- Etapa 3 (3 - 10 meses): se caracteriza por el desarrollo de comunicacio- nes no verbales ygestos intencionales, que incluyen expresiones faciales, movimientos de brazos y piernas, y vocalizaciones. En esta etapa, el nino comienza a participar en brèves intercambios hacia atràs y hacia adelante con la persona que lo cuida.
- Etapa 4 (9 -10 meses): consiste en la capacidad del nino para participar en un flujo continuo de interaccionescorreguladas de atrés hacia adelante.

Los padres cumplen un papel central en la intervenciôn por très grandes razones:

1. Laparticipaciôn en las actividades, tanto en las sesiones de terapia como en cl hogar, asegura el compromiso constante de los padres en el proceso.
2. Las actividades en el hogar proporcionan un refuerzo indispensable para cl trabajo realizado en las sesiones de terapia profesional, especialmente lo relacionado a la autorregulaciôn. Las habilidades desarrolladas serân funcionales precisamente porque se practican en situaciones fimcionales.
3. La seguridad y la familiaridad que siente el nino con los padres alrededor funcionan como un amortiguador importante contra la an- siedad que él o ella expérimenta en las interacciones sociales.

En promedio, los padres han estado 26 horas a la semana involucrados en la intervencion relacionada con el programa en casa. Este es un compromi- so extraordinario, especialmente para las familias que ya experimentan altos niveles de estrés debido al autismo de sus hijos. Sin embargo, usted puede pre- guntarse si tal compromiso en realidad intensifica el estrés considérable que estos padres ya estaban experimentando. Para responder a esta pregunta, me- dimos los niveles de estrés de los padres al principio, durante y al final de cada intervencion de un ano de duraciôn. Hemos encontrado que los niveles de estrés de los padres aumentan durante los primeros très meses, a medida que luchan por dominar las ideas que surgen de sus sesiones de terapia sobre como regular mejor y participar con su hijo. Entonces algo extraordinario ocurre. Sus niveles de estrés comienzan a descender y, para el final de la intervencion, los niveles de estrés se han reducido de forma significativa. Ademâs, el 94% de las familias han indicado que estân muy satisfechos con la intervencion, tante para sus hijos como para ellos mismos (Mostrangelo, 2010).

jPor que ocurre todo esto? Es probable que varios factores estén invo- lucrados. Uno es simplemente el hecho de que los ninos mejoran su autorre- gulaciôn a traves de la combinaciôn de las sesiones de terapia y la atenciôn inspirada en el programa de padres en el hogar, ya que cada vez mas se rela- cionan con sus padres y disfrutan de esta participation. Otro factor es el alivio que experimentan los padres cuando llegan a comprender por qué su hijo se comporta de cierta manera, y descubrir lo que pueden hacer para evitar situaciones estresantes y aliviar el estrés de su hijo. Incluso, uno de nuestros clmicos trabaja en estrecha colaboracién con los padres sobre su propia auto- rregulaciôn, ayudândoles a comprender cuando y por qué estan experimentando un gran estrés, qué conductas o situaciones encuentran particularmente difïciles de manejar, y cuâl es la mejor forma de manejar estas situaciones y su propio nivel de estrés.

Los resultados preliminares del programa (Stieben, Shanker, & Casen- hiser de 2012, en preparaciôn) indican que se ha logrado cumplir con los objetivos. Los ninos muestran un mayor disfrute en la interacciôn con sus padres, son significativamente mas coopératives y toman un papel mucho mas activo en la iniciaciôn de interacciones. En resumen, las intervenciones son muy eficaces al permitir y motivar a los ninos con autismo a que se tran- quilicen y participen en interacciones sociales, estableciendo asr el escenario para el aprendizaje social descrito anteriormente.

^Cômo puede entonces el enfoque y los resultados de esta iniciativa ayudarnos como profesores para maximizar el potencial de los estudiantes de primaria con necesidades educativas especiales?

Traducciôn de los resultados en una estrategia para la educaciôn especial

El cstudio MEHRIT représenté una oportunidad t'inica para probar este mo- dclo de terapia en un entorno de laboratorio controlado. Nuestro reto aho- ra es traducir lo que hemos aprendido en un entorno clfnico y abordar las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales en cl aula. La mas importante de estas lecciones es la importancia de la réduction de los niveles de estrés de estos estudiantes, ayudândoles a autorregularsc y con ello, mejorar su capacidad de aprendizaje social.

Como.se senalô al comienzo de este capftulo, la mayor parte de nuestros sistemas escolares toma un enfoque de equipo, ya que el programa lo hace para hacer frente al tipo de cuestiones que hemos tratado en nuestro laboratorio. Estos enfoques de equipo deben “combinarse” como sea posible, segün el modelo. Las ideas exploradas en este recurso tienen el propôsito de apoyar los esfuerzos de los profesores, de otros profesionales y de los padres de familia que estân comprometidos a abordar en colaboracion las necesidades de todos los ninos bajo su cuidado. Atender estas necesidades, en particular las deriva- das de las necesidades especiales, se puede hacer en una série de formas, siendo mâs notables las siguientes:

- Mantener una comunicaciôn regular entre todos los involucrados para que se puedan hacer ajustes segün sea necesario, progresos continuos, y logros celebrados.
- Instituir un cambio de imagen del salon de clase, tal como se describe en el capîtulo 1 (pp.l 1 a 18), alistar ayuda cuando sea necesaria.
- Practicar las estrategias de la regulacion ascendente y descendente, tra- tadas a lo largo de este libro, adaptândolas para satisfacer las necesidades particulares de cada nino.
- Usar las herramientas de aprendizaje de asistencia multimodal, tal como se describe en el capftulo 3 (p.55). Estas herramientas ayudan a extender la carga de proceso para el nino, lo que permite el uso de una fuerza sensorial (por ejemplo, ver) para estructurar y ejercer una debili- dad sensorial (por ejemplo, ofr). [45]

Tan importante como la investigaciôn descrita en este capitulo acerca del tra- tamiento de nihos con autismo, las implicancias para la educaciôn especial en general son aûn mayores. Si los ninos con autismo pueden aprender a dominar los matices de la interacciôn social *a través* de la interacciôn social, cuando son regulados y aprenden como autorregularse mejor, tenemos que preguntarnos

cuantos ninos con necesidades especiales pueden beneficiarse igualmente de las practicas y experiencias que mejoren su capacidad de comprender y ajustar su comportamiento para las exigencias cambiantes de un salon de clases. ^El nino con un trastorno del aprendizaje puede aprender como hacer frente a los problcmas que encuentra abrumadores mediante el desarrollo de cstratcgias para reducir su ansiedad? ^La nina con TDAH puede aprender a calmarse a si misma, y cl nino con déficit de atenciôn puede aprender a regularse a si mismo de manera ascendente?

Si la rcspuesta a todas estas preguntas es “si”, cambia nuestra perception, no solo de lo que debe parecer el plan de educaciôn personalizada de un estudiante, sino, en cicrto sentido, de nuestra comprensiôn del término *edu- caciôn especial.* Quiza lo que es mis “especial” es simplemente la lecciôn que se ha aprendido al trabajar con los ninos en nuestro centra: es decir, que cuanto mas intentamos ensenar a los estudiantes con necesidades especiales los temas sin abordar sus problcmas de autorregulaciôn, mayor dificultad tendrin de dominar el material, y las habilidades o conceptos que adquieran no serin funcionales. Por otro lado, cuando trabajamos en las rafees de sus problemas de autorregulaciôn, estamos ayudando a alcanzar todo su potencial cducativo.

Lo mis importante es recordar que la trayectoria en el aprendizaje con- tinuara siempre hacia arriba, no importa cuân extendida puede ser. Mientras que la curva de aprendizaje de un nino esté inclinada hacia arriba, nunca debemos pensar en el nivel de inteligencia de ese nino como algo fijo o permanente. Una trayectoria ascendente siempre es motivo de optimismo acerca de la efectividad de nuestros esfuerzos y los esfuerzos del nino.

^Qué hay de “©spécial” sobre la educaciôn ©spécial?

Autorregulaciôn y Salud Mental de los Niños

Capîtulo 7

En los ültimos 25 anos, estudios de la salud de la poblacion de Canada, entre ellos los datos de la bienal *Encuesta Longitudinal Nacional sobre la Ninezy la Juventud* (Statistics Canada, n.d.) y otras fuentes, han estimado que aproxima- damente el 15% de todos los ninos y jovenes del pais, de entre 4 a 17 anos de edad, tienen problemas de salud mental de intensidad variable (Offord, Boyle, Fleming, Munroe Blum, & RaeGrant,1989; Comisiôn Permanente del Sena- do sobre Asuntos Sociales, Ciencias y Tecnologia, 2004; Waddell, McEwan, Pastor, Offord, & Hua, 2005; Waddell & Shepherd, 2002; Willms,2002). Un reciente estudio hecho en British Columbia ha calculado que el indice de los ninos vulnérables, de nivel pre escolar en 53 de los 59 distritos escolares de la provincia es de 30,3% (Asociaciôn para el Aprendizaje Humano Tem- prano, 2010). (Tomemos en cuenta que “vulnérable” significa que estos ninos pueden experimentar en el futuro retos en la escuela y en la sociedad si no reciben apoyo ni atenciôn médica adicional. No significa necesariamente que los ninos tengan o vayan a tener problemas de salud mental). Asimismo, en algunas partes del British Columbia, como en el resto de Canada, la estadis- tica para los ninos aborigènes que son vulnérables es aun mas alta, con una media provincial de 49% (Comité Directivo Indi'gena de la Asociaciôn para el Aprendizaje Humano Temprano, 2010).

Los problemas mas comunes (y algunas de sus manifestaciones) mencionados en los estudios anteriores y otros estudios relacionados son los siguientes:

- Trastornos de la internalizacion (por ejemplo, depresion, ansiedad, fo- bias, comportamientos obsesivo-compulsivos).
- Trastornos de la externalizacion (por ej emplo, trastorno de conducta, oposicion desafiante, bullying, intimidacion, vandalismo, la mentira habituai, robo).
- Trastorno por déficit de atenciôn con hiperactividad o TDAH (por . ejemplo, una baja capacidad para prestar atenciôn y para concentrarse, nerviosismo, inquietud). ♦
- Trastornos de la funcion ejecutiva (por ejemplo, problemas significa- tivos en el control de la atenciôn o desplazamiento, la impulsividad, problemas en el pensamiento secuencial).
- Abuso de sustancias (porejemplo, adicciones al alcohol, tabaco, drogas).
- Trastornos de la alimentacion (por ejemplo, anorexia, bulimia, adiccion a la comida).
- Esquizofrenia.

Valga decir que, estos problemas y sus sintomas pueden ser muy molestos en situaciones de clase, tanto para las personas afectadas como para los profesores y otros estudiantes. En casos extremos, los profesionales externos a la escuela deben involucrarse.

Tanto el alcance como la prevalencia de los problemas de salud mental entre los ninos y jovenes deben causarnos gran preocupacion, pero también tenemos que reconocer los siguientes temas en la recopilacion e interpretacion de datos relativos a la salud mental:

- Pueden haber problemas en las categorfas diagnosticas y practicas utilizadas. La evaluacion ch'nica sigue siendo a menudo mas un arte que una ciencia, y puede haber incoherencia en el uso de criterios diagnosticos. En algunos casos, esto puede dar lugar a un diagnostico erroneo o a una falta de diagnostico, es decir, la identificacion incorrecta de un trastorno o pasar totalmente por alto un trastorno (Kirk & Kutchins, 1992).
- Existe la preocupacion de que la ansiedad sobre el posible crecimiento de problemas de salud mental en los ninos puede contribuir en si a este crecimiento (Kirk & Kutchins, 1992). [46]

---

46 Existen problemas relacionados con la factorizacion en comorbilidad.

Por ejemplo, cuando un nino présenta tanto un trastorno de ansiedad como ADHD, esto puede ser registrado como dos casos en lugar de uno (Kirk & Kutchins, 1992).

• Es difîcil calcular el porcentaje de ninos que podrfan tener un trastorno, pero no son vistos por profesionales médicos. Un estudio reciente sobre la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista en una muestra total de la poblacion, por ejemplo, sugirio que la tasa de incidencia real para estos trastornos podria ser aun mayor que nuestros calculos actuales de 1,1%, que se basan unicamente en registros médicos (Kim et al., 2011).

Este ültimo punto plantea una importante pregunta relacionada con todos los problemas de salud mental indicados anteriormente: ,;Qué pasa con los ninos que tienen sintomas por debajo de un nivel que justificaria un diagnostico clinico? <;Podemos simplemente asumir que estan «mentalmente sanos»? Pensemos, por ejemplo, en un nino que se las arregla en la escuela con calificaciones promedio, no tiene amigos, no tiene intereses distintos a la télévision y a los juegos de video, tiene sobrepeso, es apagado, ansioso y temeroso, pero no es difîcil de manejar en el hogar o en el aula. ,;Debemos considerar que tal nino es mentalmente «bien»?

Lo preocupante de este ultimo punto mencionado es que refleja una vision limitada de «déficit» de la salud mental. De acuerdo con este punto de vista, no necesitamos preocuparnos del bienestar mental de un nino si ese nino no tiene un trastorno segun se define en DSM-IV, el *ManualDiagnostico y Es- tadistico de Trastornos Mentales* (American Psychiatrie Association, 2000). Esta es, sin embargo, una interpretacion demasiado restrictiva de la salud mental para fines didacticos. Se requiere un punto de vista mucho mas amplio.

Afortunadamente, tal punto de vista se refleja cada vez mas en los planes de estudio de las escuelas de provincia y los documentos de politicas provinciales relacionadas. Por ejemplo, en el *Paquete de Recursos Integrados de Salud y Formaciôn ProfesionalKa7de* Columbia Britanica (Ministerio de Educacion de Columbia Britanica, 2006, p. 248), la salud se define ampliamente como:

> Bienestar fîsico, social y emocional (mental). La salud optima es un estado de completo bienestar en cada dimension, y no es solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

En *Futuros positivos- Optimizando la Salud Mentalpara los Ninos y Jôvenes de Alberta* (Salud y Bienestar de Alberta, 2006, p. 14), la autora concuerda con la definicion de salud mental en la publicacion sobre la Salud y Bienestar

de Canada en 1988: *Mental Health for Canadians: Striking a Balance* (Salud mental para los canadienses: Encontrando un Equilibrio), que identifica un elemento clave de la salud mental como “el optimo desarrollo y uso... [de] las habilidades cognitivas, afectivas *y* relacionales”. Recientemente, el plan de estudios de Educacion Fisica *y* Salud de Ontario para los grados 1° a 8° (Ministerio de Educacion de Ontario, 2010, p. 213) ha reiterado la compren- sion intégral de la salud mental, mientras que al mismo tiempo, como con el documento de Columbia Britanica, se rechaza el punto de vista del déficit. El documento de Ontario define la salud mental de la siguiente manera:

> Todos los aspectos del bienestar de una persona que afectan sus emo- ciones, aprendizaje *y* comportamiento. Es importante tener en cuenta que la salud mental no solamente es la ausencia de enfermedad mental.

000000301300

Dando vuelta al modèle de déficit de la enfermedad mental [47] [48]



Estrategias de salud mental

Hay un creciente conocimiento -a nivel provincial, nacional e internacional - que queda mucho por hacer para promover una ôptima salud mental a todas las personas, pequenas y grandes por igual. *Health Canada* ha creado la Comi- siôn de Salud Mental de Canada, que, a su vez, publicô *Changing Directions, Changing Lives: The Mental Health Strategy for Canada* (Cambiando Direccio- nes, Cambiando Vidas: La Estrategia de Salud Mental para Canada, 2012). La primera estrategia nacional del pais sobre salud mental, se construye en torno a estos seis elementos clave:

- La promociôn de la salud mental y la prevenciôn de las enfermedades mentales.
- La motivaciôn de la recuperaciôn y defensa de los derechos.
- Facilitar el acceso a los adecuados servicios, tratamientos y soportes.
- Reducir las diferencias y hacer trente a la diversidad.
- Trabajar con las Primeras Naciones, Inuit y Métis.

En *The First Idea,* Greenspan y Shanker (2004) definen la salud mental en términos de atributos clave, o rasgos, asociados con el desarrollo de nuestras capacidades como seres humanos para:

- sentir
- comunicarnos
- relacionarnos

Implicite en las declaraciones anteriores esta el reconocimiento de que hay un gran numéro de ninos que realmente no estân sufriendo trastornos identificados clînicamente, pero que sin embargo no pueden ser descritos como prospéras. Estos ninos pueden tener poca *resiliencia,* o “capacidad de recuperarse râpidamente dcl cambio, enfermedad o infortunio disruptivo sin ser abrumado o actuar de maneras disfuncionales”, debido a que carecen de “las habilidades para lidiar con los desafîos de la vida” (Ministerio de Servicios para Ninos y Jôvenes de Ontario, 2006, p.25).

Aqui es, precisamente, donde la autorregulaciôn dene un papel muy importante que cumplir. En las paginas que siguen, describimos cômo los ninos no pueden prosperar, o ser resistentes, a menos que desarrollen la capacidad de permanecer tranquilamente concentrados y atentos. Mientras que no se pueda decir que los problemas con la autorregulaciôn *causaii* problcmas de salud mental, ellos pueden exacerbarlos. Igualmentc, la capacidad de au- torregular contribuye significativamente al desarrollo de los atributos dave delà salud mental.

Atributos clave de la salud mental [49]

49 reflexionar

En este enfoque, los trastornos en la salud mental son vistos como limitaciones, a un mayor o menor grado, sobre las capacidades anteriores. For ejemplo, la capacidad de relacionarse, o formar relaciones saludables (caracterizados por la calidez, la intimidad, la estabilidad y flexibilidad), esta daramente limitada para un nino que se retrae o es muy agresivo. En el area de los sentimientos, consideremos la capacidad de un nino para experimentar, comprender y expresar una gama de emociones, y contrastarlo con la capaci-

dad de otro nino para sentir solo unas pocas emociones, principalmente, las negativas, como la ira y la sospecha.

Los rasgos que conducen a la sôlida salud mental se forman en la edad temprana, alentados por adultos atentos y acogedorcs, cmpezando por los cuidadores del nino y luego complementados por los maestros y otros profesionales. Estos rasgos deben ser constantemente reforzados y ampliados, y cuanto antes podamos identificar las amenazas a la salud mental de un nino, de forma mas eficaz podremos trabajar en la minimizacion de las mismas.

Si las politicas de salud mental senaladas en la introduccion de este capitulo son eficaces, tenemos que tener muy claro qué atributos clave caracterizan a un nino mentalmente sano. Nuestro modelo de cinco dominios de la autorregulaciôn puede ser muy ütil en este sentido, ya que proporciona un marco dentro del cual se agrupan taies atributos. A continuacion menciona- remos los atributos clave de cada dominio.

El Dominio Biolôgico; atributos clave

- Salud fîsica, que incluye un sistema inmune fortalecido.
- Suficiente energia al despertar, que se mantiene a través del transcurso del dia.
- La capacidad para récupérai energia después de experiencias difïciles.
- La capacidad para mantener la calma en medio de esumulos visuales y auditivos distractores.
- La capacidad de seguir las rutinas diarias saludables (por ejemplo, dieta sana, suficiente ejercicio, horas necesarias de sueno).
- Compromiso y disfrute de actividades fîsicas, permitidas por el buen funcionamiento de los sistemas motores que, por ejemplo, permiten la coordinaciôn de los brazos y las piemas, de los ojos y los dedos.

El Dominio Emocional: atributos clave

- La capacidad de modular las emociones fuertes.
- La resilencia emocional. La capacidad de recuperarse de la decepciôn,

situaciones dificiles, situaciones embarazosas y otras dificultades, y avanzar con confianza y de forma positiva.

- La voluntad y el interés de experimentar y aprender, por cuenta propia y en colaboracion con otros.
- El deseo de crear e innovar, y mientras lo hacen, utilizar una amplia gama de estrategias y técnicas.
- Una autoestima saludable que se basa en el conocimiento de esfuerzos y logros personales, asi como los de los demas.

El Doininio Cognitivo: atributos clave

- La capacidad de concentracion y el cambio de enfbque, segûn se requiera.
- La capacidad de considerar otros puntos de vista distintos al propio.
- La capacidad de planificar y ejecutar varios pasos de un lista, incluso poder probar diferentes cursos de accion cuando un plan inicial no ha funcionado.
- La capacidad de comprender la causa y el efecto.
- La capacidad de pensar de manera logica.
- La capacidad de establecer metas de aprendizaje.
- La capacidad para monitorear y evaluar el desempeno.
- La capacidad de ver que el fracaso da la oportunidad de aprender.
- La capacidad de administrar eficazmente su tiempo.
- La capacidad para desarrollar la autoconciencia, especialmcnte el reconocimiento de fortalezas y debilidades personales de aprendizaje. [50]

En la lista de atributos en el dominio emocional anterior, por ejemplo, note- mos que se menciona el reconocimiento de la importancia del esfuerzo per-

El Dominio Social: atrihutos clave

- La capacidad de comprender los sentimientos e intenciones propias.
- La capacidad de comprender los sentimientos e intenciones de otros.
- La capacidad de responder a los sentimientos e intenciones de otros adecuadamente, tanto verbal como no verbal.
- La capacidad de controlar los efectos de las respuestas propias en los demâs.
- La capacidad de set un comunicador eficaz, como oyente y como ponente.
- La capacidad de demostrar un buen sentido del humor que no se base en el ridiculo.
- La capacidad de recuperarse y reparar rupturas en las interacciones con otros (por ejemplo, a través del compromiso).

ED Dominio Prosocial: atributos clave

- La capacidad de ayudar a regular a los demâs y corregularse con los demâs.
- Un sentido de honestidad, tanto con uno mismo como con los demâs.
- La empatia o la capacidad de valorar los sentimientos de los demâs y ayudarlos a lidiar con sus emociones.
- La capacidad de poner las necesidades y los intereses de los demâs por delante del propio.
- El deseo de "hacer lo correcto” y la conviccion de actuar en las propias convicciones.

Caminos de la salud mental: algunos estudios de casos

sonal en el desarrollo del atributo de la salud mental de la autoestima. En efecto, tenemos que reconocer la importancia del esfuerzo en el desarrollo de todos estos atributos clave. Este reconocimiento resalta lo importante que es el esfuerzo personal tanto para la salud mental como para la autorregulacion necesaria para garantizarla. Dicho de otra manera, la salud mental esta muy estrechamente ligada a la autorregulacion. Para ser eficaz, esta requiete que un individuo

contrôle de manera firme y regular las amenazas a su bienestar mediante el conocimiento de los siguientes problemas:

- Que circunstancias pueden causar estrés y cômo prepararse para ellas.
- Cuando él o ella experimentan estrés.
- Que factores de estrés que él o ella encuentran particularmente dificil de manejar.
- Qué pasos él o ella puede tornar para hacer frente a estos factores de estrés, incluso, si es necesario, pedir ayuda y aceptarla voluntariamente cuando es ofrecida por los maestros, padres y otros.

El objetivo general aqur no es eliminar todos los factores de estrés de la vida de los ninos, lo que, por supuesto, es imposible. Es importante tener en cuenta los aspectos beneficiosos de cantidades saludables de estrés. Mas bien, esto va a mejorar los elementos importantes identificados anteriormente en este recurso, segün sea necesario para una optima autorregulacion:

- Cuando se sienta tranquilamente concentrado y atento, la capacidad de saber que uno esta en calma y atento.
- Cuando uno esta estresado, la capacidad de reconocer lo que esta causando estrés.
- La capacidad de reconocer los factores de estrés, tanto dentro como fuera del aula.
- El deseo de hacer frente a esos factores de estrés.
- La capacidad de desarrollar estrategias para hacer frente a los factores de estrés. [51]

---

51 La capacidad de recuperarse de manera eficiente y eficaz de ttatar con los factores de estrés.

En el contexto de nuestra discusiôn, estos también son necesarios para el desarrollo general de la salud mental de un nino. A medida que lea los siguientes très estudios de caso, tenga en cuenta como estos elementos entran en juego en cada caso. Tenga en cuenta también:

- Cômo los profesores, profesionales, los ninos y los padres trabajan en colaboracion para conseguir los mejores resultados.
- El andamiaje que se lleva a cabo mientras los adultos replantean el comportamiento de los ninos impulsândolos en direcciones que conducen a la autorregulacion.

Âmkita

Ankita era una encantadora nina de seis anos de edad que asistia al jardin de infantes, pero ella estaba teniendo muchos problemas para prestar atenciôn a la maestra. Con regularidad ténia ensonaciones y a veces participaba en monôlogos tranquilos y privados. Su maestra estaba preocupada que dicho comportamiento retraido fuera una posible amenaza para el bienestar mental de Ankita.

El psicologo de la escuela estuvo de acuerdo en que este podria ser el caso si el comportamiento continuaba. Para determinar la base del problema, sugiriô que Ankita, de hecho, podria tener un problema de audicion o com- prensiôn. Hablo con Ankita y sus padres acerca de esto, y ellos coincidieron en que primero debia hacerse una prueba de audicion. Esta prueba establecio que su audicion era normal, por lo que el psicologo la refirio a un patologo del habla y lenguaje (SLP: speech-language pathologist). Después de una sesiôn con Ankita, el SLP identifico que, si bien ténia un buen vocabulario, ella ténia dificultades con algunas construccionesgramaticales, especialmente pre- posiciones y comparativos. Debido a este problema, Ankita se desconectaba cuando ella no podia seguir lo que su maestra estaba diciendo.

El SLP comenzo a ver a Ankita cada dos semanas, pero avanzaron poco en sus sesiones, a pesar de que se encontraban en una habitacion pequena y tranquila, y el terapeuta repetia las lecciones hasta que senn'a que Ankita usaba las construcciones en cuestion de manera correcta. Por ejemplo, la terapeuta le mostraba una tarjeta con una imagen de un nino sentado en una silla y la palabra *encima* en la parte superior, y otra con un nino sentado debajo de un escritorio y la palabra *debajo* en la parte superior. Al final de dicha sesion, An-

kita podria utilizar la palabra correcta cuando se le mostrara la misma tarjeta sin la palabra. Sin embargo, en la siguiente sesién, tuvieron que empezar todo de nuevo, trabajando con las mismas dos cartas.

Entonces, un dîa, la terapeuta hizo un gran avance. Ella habla traldo pelotas de ejercicio para Ankita y ella misma se senté. En un punto, Ankita des- lizô su pelota. Cuando la terapeuta le pregunté si necesitaba ayuda para que regrese, Ankita comenzô a exclamar con entusiasmo: “jRegresa! iRegresa!”. Aprovechando el momento, la terapeuta improvisé un juego en el que ella se agachaba debajo de una mesa y le hacia senas a Ankita para que se reiina con ella “debajo" de la mesa. Entonces las dos se subieron «sobre» un cofre de ju- guetes abierto. En cada caso, Ankita instantâneamente capté el significado de una preposicién que, hasta entonces, habia estado dândole tantos problemas.

La terapeuta inmediatamente abandoné sus tarjetas y comenzé a seguir los pasos de Ankita, que a menudo aprovechaba la oportunidad de trabajar en una construccién particular. Con un poco de reflexién y preparacién, la terapeuta era capaz de dirigir estas interacciones en una direccién deseada. Por ejemplo, llevar un tambor y un xiléfono a la sala ofrecîa la oportunidad perfecta para trabajar en los comparativos de contraste *mds rdpidoI mds lento y mds alto/ mds suave*. En todo momento, la terapeuta tuvo cuidado de no forzar la situacién: si Ankita decidia ir en una direccién completamente diferente, ella seguiria su camino y aprovecharia todas las oportunidades para el apren- dizaje de lenguaje funcional surgido.

Un dia, por ejemplo, la maestra trajo un recipiente de plâstico transparente con algunos juguetes dentro, pensando que podrian trabajar haciendo que *saque* los juguetes y vuelva a ponerlos en el recipiente. En su lugar, Ankita decidié rodar el contenedor en el suelo. Siguiendo su ejemplo, la terapeuta cambié a una sesién sobre *mds rdpido* y *mds lento.*

Pronto se hizo évidente que una de las principales razones por las cuales estas sesiones fueron tan eficaces fue porque el aprendizaje se “personificé”: es decir, Ankita podi'a en realidad experimentar el significado de la palabra en cuestién, que servîa para crear una conexién emocional muy fuerte en su mente entre una palabra y su uso (Varela, Thompson & Rosch, 1992). Otra razén importante para la efectividad de este enfoque es que los movimientos y las actividades que Ankita realizaba estaban ayudândola a autorregularse, lo cual mejora el estado idéal de estar tranquilamente concentrado y atento que promueve mejor el aprendizaje y hace que los alumnos como Ankita se sientan bien consigo mismos.

Durante todo el bloque de la terapia, la terapeuta estaba en contacto con la maestra de clases de Ankita. Después de haber visto el progreso que

Ankita hizo en su discurso y lenguaje, la maestra se compromette) a aprender sobre el conocimiento personificado por lo que ella pudo ayudar mejor a que Ankita se enfoque y aprenda en el aula. Era un claro ejemplo para todos acerca del valor de las formas multimodales de aprendizaje.

Tommy

Tommy tenîa nueve anos y era un estudiante desafiante de 3er grado. Su principal dificultad era tratar con la frustracion. Tan pronto como se quedaba atascado en un problema, ràpidamente se enojaba y se negaba a trabajar en el mismo por mis tiempo. No importa que tan sumiso o severo fuera su maestro al tratar de animarlo a seguir con ello, estos episodios a menudo terminaban con Tommy gritando y a veces incluso arrojando algo.

En una entrevista con el maestro, los padres de Tommy revelaron que él con frecuencia se comportaba de la misma manera en casa cuando se frus- traba, y que ni con razonamiento ni con disciplina podîa calmarse. Cada vez estaban mis preocupados por su bienestar mental, y preguntaron si deberian ir a ver al psicôlogo de la escuela. La maestra sugirio que podria no ser necesa- rio, y que iba a hacer todo lo posible para tratar el tema en clase.

Por consiguiente, la maestra de Tommy trabajo muy duro en el anda- miaje del problema de frustracion. Ella aprendiô que ella podîa minimizar las posibilidades de estos colapsos cuando elevara las exigencias para él muy gradualmente, aseguràndose de explicarle cualquier nueva tarea paso a paso. Le darîa no solo elogios verbales por su esfuerzo, sino también recompensas tangibles, taies como el monitoreo del comedor ese dîa, algo que él deseaba, por completar las tareas. También dejo en claro que no habrîa consecuencias por cualquier comportamiento negativo, como tener que quedarse en clase durante el recreo para ayudarla a ordenar y preparar la proxima sesion.

Estos métodos de andamiaje funcionaron bien, pero solo hasta cierto punto. Lo que la maestra encontre particularmente difîcil fue que a menudo, incluso cuando Tommy habîa llegado a dominar un determinado tipo de problema y lo habîa hecho por su cuenta, muchas veces, de repente y sin ninguna razon aparente, se volvîa ansioso de nuevo. Lo que su maestra llego a recono- cer es que, lejos de ocurrir sin ninguna razon aparente, dicha conducta ocurria cuando Tommy experimentaba un nivel particularmente alto de estrés debido a una o mâs ocurrencias en el hogar o en la escuela (su maestra se mantenîa en constante contacto con sus padres para obtener una buena perception de su comportamiento en casa).

A veces, Tommy se estresaba por no haber dormido lo suficiente, por- que no habia tenido un buen desayuno, o porque no le hablan permitido ju- gar a un videojuego antes de ir a la escuelapor la manana. A veces era debido a algo que sucediô en el patio de recreo antes del inicio de la jornada escolar. Y a veces no parecla tener ninguna razôn en absoluto, aparté del hecho de que Tommy habia encontrado algo muy diflcil de tratar. Cualquiera que filera la causa, la clave era reducir la ansiedad de Tommy y luego ensenarle la manera de hacerlo por su cuenta para que se sienta tranquilo de nuevo.

También es importante tener en cuenta que el maestro de Tommy aprenda râpidamente que él estaba molesto por sus rabietas, y que lo que real- mente queria eran las herramientas para evitar que sucedan. Esto se refleja en el siguiente intercambio entre los dos, un dia mientras el profesor intentaba conducirlo suavemente de su estado de malestar hacia una actividad en la que tendrla una buena oportunidad de autorregularse:

Maestro (hablando suavemente): Tommy, por favor, trata de calmar- tc y cuéntame por qué estas tan molesto.

Tommy (gritando): jQuiero calmarme, pero no puedo!

Maestro (con una voz suave): Ok, Ok, pero por favor, déjà de gritar y trata de decirme, en voz baja, lo que te molesta.

Tommy (con mâs calma): Mc siento muy cansado, y no puedo resol- ver estos problemas de matemâtica. jOdio la resta!

Maestro: Bueno, jqué te parece si tratas de utilizar estos bloques para averiguar cuânto es 21 menos 15?, jrecuerdas como trataste el otro dia y estos bloques lo hicieron mucho mâs fâcil para ti?

Tommy (un poco a reganadientes): Ok, voy a intentarlo de nuevo.

Maestro: jEso es génial! Aqui ticnes.

El profesor eoloeô 21 bloques en frente de Tommy sobre la mesa y vio que hablan quedado 6 bloques cuando él moviô 15 a un lado. Parecla conten- to con eso y procediô a darle a su profesor la respuesta correcta.

Maestro: jEso es fantâstico! Ahora, jquieres probar otro problema con los bloques, o quicres probar uno sin ellos?

Tommy (mucho mâs tranquilo ahora) : Voy a tratar de hacerl o sin los bloques.

Observe cômo la ansiedad de Tommy comienza a disminuir en cuanto él comienza a trabajar tant» fisica como cognitivamente en el problema. Mover los bloques tiene un efecto regulador sobre él, al igual que la scnsaciôn de la madera suave de los bloques en los dedos. Tras completar con éxito este problema con los bloques, Tommy hizo un segundo problema de resta sin usarlos. El rcsolviô este problema también, y claramente disfrutô de la experiencia de hacerlo.

RJ

RJ vino a MEHRI con sus padres cuando estaba en 5° grado, aparentcmentc porquc estaba obtenicndo malas calificaciones, pero en realidad era porque sus padres estaban preocupados por su salud mental. Tan pronto como él entré en nuestras oficinas, nos dimos cuenta de que ténia sobrepeso y era muy callado. A pesar de nuestros mejores esfuerzos por conseguir que sonriera, RJ se mantu- vo con rostro indiferente. La unica vez que se animé fue cuando pedimos que nos hable acerca de sus amigos. Dijo que su mejor amigo era “Crusher”, que vivia muy lejos, en Australia. Él siguiô con un catâlogo de sus otros “amigos” en todo el mundo, todos los miembros, resultaron pertenecer a una comunidad de juegos en linea. En otras palabras, RJ no ténia amigos reales.

RJ habia pasado desapercibido durante anos, sobre todo porque, como su madré dijo, «él es el mâs fâcil de manejar de mis cuatro hijos, y sus maestros dicen que él es fâcil de manejar en el aula. «Los padres de RJ cran câlidos pero excesivamente indulgentes. Le hacian pocas exigencias a RJ, y raras veces lo amenazaban con castigarlo-y cuando *lo* amenazaban, nunca lo cumplian. Ellos ejercen poco control sobre sus actividades diarias y, de hecho, le permi- tian tomar decisiones acerca de cosas taies como la hora de irse a la cama, la hora de ver la télévision, y cuando o qué corner.

Una cosa particularmente reveladora que nos dimos cuenta en su primera visita fue cuando RJ se iba abajar de unasilla que no ténia brazos, torpe- mente se cayé cuando estaba a pocos centimetros de la silla. Nos dimos cuenta que esto podria ser una senal de que estaba teniendo problemas para lidiar c integrar la cantidad de informacién que su sistema nervioso estaba llevando a través de sus extremidades, nursculos y articulaciones sobre la posiciôn y cl movimiento de su cuerpo (el problema de la integracién sensorial, menciona- da anteriormente en el capitulo 1).

Para un nino con este problema de sobrepeso e integracién, incluso las actividades fïsicas rutinarias como sentarse, cspecialmente durante largos pcrioclos tic tiempo, tal como en un escritorio en un salén de clase, pueden

ser muy exigentes y desreguladoras. Si este problema no se resuelve, el nino puede retraerse cada vez mas a un mundo aislado y aislante que posiblemente esté amenazando su bienestar mental. En el caso de RJ, él evitaba todas las formas de déporté e incluso jugar con otros ninos. En su lugar, constantemen- te usaba videojuegos, que proporcionaban a su sistema nervioso estimulacion electrônica continua.

La madré de RJ informo que estaba "en otro mundo" cuando jugaba sus juegos en li'nea, lo que hacia casi imposible conseguir su atencion. Nuestra preocupacion aqui es que las técnicas de "captura de la atencion", el bombar- deo frenético de imàgenes ràpidamente cambiantes, fuertes ruidos, colores brillantes, y similares, desplegados por estos juegos, fueron el consumo adi- cional de réservas de energia de RJ proporcionando brèves pero agotadoras sacudidas de energia que lo desregulaban mas. Su efecto fue esencialmente el mismo que el proporcionado por la alta energia, alto contenido de grasa en comidaràpida o «chatarra», que, no nos sorprendio, también eran las favoritas de RJ (ver a continuacion *La falsay agotadora energia de la comida râpida").*

□□□□□□□□□□□

La falsa y agotadora energia de la comida râpida

En *The Surgeon Générais Vision fora Healîhyand Fit Nation (La vision General de Salud Püblica para una naciôn saludable y en forma,* 2010), la Jeta Operativa General de los Estados Unidos, Regina Benjamin, enumera las principales ra- zones por las que el consumo de comida râpida se ha convertido en un motivo de gran preocupacion. Ademâs de los peligros de corner alimentos de alta densidad calôrica, cita el consumo peligroso de bebidas de alta fructosa (que se han relacionado tanto con la obesidad epidémica como con una epidemia dental en ninos). Otro motivo de preocupacion son el uso de los aditivos ali- mentarios, los peligros de refrescos con cafelna, y el consumo excesivo de dulces.Todosestos alimentos son adictivos, lo que lleva a una râpida liberaciôn de energia seguida de su râpido y fuerte declive (Taubes, 2007).

Datos recientes indican que ha habido un aumento dramâtico en el nümero de calorias que los ninos consumen a diario, y que el 50% de estas calorias provie- nen de las grasas y los azücares que consumen (Nestle, 2007). Estas tenden- cias han llevado a advertencias que, a causa de hâbitos alimenticios insalubres y a la inactividad fisica, la generaciôn actual de ninos puede ser la primera en tener una esperanza de vida mâs corta que sus padres (Carmona, 2004).

El consumo de estos alimentos por parte de RJ, incluyendo helados, dulces, donas, papas fritas y refrescos en particular, no era simplemente la causa, sino también la *consecuencia* de sus problemas de autorregulacion. Es decir, ante el agotamiento de la energia cronica de su pobre control motor grueso y sus constantes videojuegos, RJ volvia a las fuentes de liberacion râpida de energia.

Por otra parte, sus padres a menudo le ofredan comida chatarra como incentivo para garantizar el cumplimiento, o a veces simplemente lograr que coma algo.

A todo esto, como era logico, estaba la vergüenza de tener sobrepeso y ser generalmente torpe (como lo habiamos visto la primera vez que trato de sentarse en nuestra oficina). En efecto, una fuente de autoestima positiva de RJ provema de sus actividades de juegos en h'nea: era un maximo anotador en estos juegos, un hecho que fue transmitido por la pagina web de su juego favorito y ganô los correos electronicos de admiracion de otros jugadores.

Decidimos que la clave para fomentar que RJ se autorregule y con ello mejore su salud mental general fue no imponer un cambio repentino y chocante a su rutina diaria. Mas bien, primero aconsejamos a su profesor que trate con juguetes de plastico, una técnica que se ha mencionado en el capitulo 1. Sugerimos esto porque nos llamo la atencion que el toque con dedos involucrado en los juegos de video podria servir poco en una funcion de autorregulacion, al igual que el meneo, asi que le dimos algunos juguetes de plastico para que juegue en su escritorio. Su favorito era plastilina, que moldearia y remodelaria constantemente, al parecer inconsciente de lo que él estaba haciendo.

Lo siguiente que se abordo fue crear la necesidad de RJ de moverse mas, ya que estaba muy acostumbrado a estar sentado e hipnotizado mientras juga- ba sus juegos de video. Logramos conseguir una silla giratoria para él en su salon de clases, una que podia subir y bajar asi como desplazarse. Efectivamente, estaba constantemente haciendo pequenos movimientos en esta silla, algo que claramente le ayudo a autorregularse, lo cual se muestra en un aumento lento pero constante de su estado de alerta en clase.

Aunque estas técnicas se cumplieron con cierto éxito, una reunion del maestro de RJ con los padres concluyo que donde mas necesitaba ayuda era en el dominio social. Su maestro sugirio que la perfecta oportunidad para hacerlo era en la comunidad: un club de videojuegos, uno de los diversos clubes que ofrecia un programa local ubicado a la vuelta de la esquina de la escuela. El club era parte de un programa general para ninos y jovenes. El club de juegos brindaba la oportunidad a RJ de aventurarse en un entorno social que se basaba, en gran medida, en su zona de confort de videojuegos. en En el club,

cada sesion comenzaria con una conversaciôn de grupo. En la primera sesion, el consejero hacia que los ninos hablen un poco acerca de ellos mismos, lo que les gustabahacer y lo que querian ser cuando crecieran. Trabajo duro para crear un ambiente de respeto compartido y confianza mutua entre los ninos y él mismo.

Durante las primeras semanas, la mayor parte de cada sesion estaba dedicada a jugar un video juego elegido. El encanto del centro era que habfa una gran cantidad de clubes y actividades donde los ninos podi'an unirse, to- dos voluntarios. El consejero animo a los ninos a utilizar algunos de los otros recursos del centro, que incluia un estudio de baile, un gimnasio completo, una piscina, y un estudio de müsica. RJ, junto con algunos de sus amigos de video juegos, decidié probar una noche el *hockey* sobre piso. Tuvo muchos problemas

para mantener la pelota en el palo y tirar con précision, pero tam- bién lo tuvieron otros ninos. Al final resulto que todos pasaron un buen rato, y cuando llegé el momento de parar, RJ grité tan fiierte como todos los otros ninos pidiendo “cinco minutos mas”.

Para RJ, como para tantos ninos que estan demasiado estresados, un paso importante hacia una mejor salud mental es la experiencia de interactuar con companeros, algunos de los cuales pueden estar luchando con problemas similares. En este entorno social inclusivo, RJ se encontré seguro para comenzar a contarle al consejero las cosas que le estaban molestando, pero también para desarrollar nuevos intereses como el *hockey* sobre piso y el estudio de mûsica del centro. En lugar de seguir agotando sus réservas de energi'a, estas actividades lo volvieron a energizar y lo ayudaron a autorregularse y sentirse mejor consigo mismo.

En el transcurso del ano, RJ, de hecho, comienza a perder peso como consecuencia de una mayor actividad fîsica, mejores habitos alimenticios, mas tiempo dedicado a jugar con sus amigos, y mucho menos tiempo dedicado a jugar videojuegos. El cambio mas significativo de todo eso ocurrié cuando ese nino con rostro indiferente que conocimos fue sustituido por un sonriente y feliz nino de once anos.

El bienestar mental de maestros ,;Qué pasa con el bienestar mental de los propios docentes? Vamos a empezar recordando una declaracién hecha por Kyle, el maestro de sexto grado que conocimos en el capitulo 2:

> ... siempre que un nino se enfada, una especie de sensacion de frfo parecia invadirme y, antes de darme cuenta, me estaba respondiendo airadamente a mi mismo. Ahora descubro que puedo permanecer muy tranquilo ante su rostro de enojo como en todas sus otras emociones.

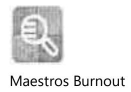
Esta déclaration es instructiva porque nos recuerda que, como maestros, tenemos que atender no solo las necesidades académicas y psicologicas de nuestros estudiantes, sino también nuestra propia salud mental, en la medida que nos esforzamos cada dia para mantenernos al dia y aplicar planes de estudio, evaluar a los estudiantes, tratar con los padres y realizar muchas otras tareas.

Todo esto, sin duda, como sus experiencias diarias y estudios recientes afirman, es extremadamente exigente.

DE S13ESÜ000Q

Estudios sobre bienestar mental de los profesores

Los desafios al enfrentar una clase de ninos que tratan de hacer trente a una variedad de temas académicos y psicolôgicos puede ser muy exigente para los maestros y un desafio a su propia capacidad para autorregularse. Numero- sos estudios sobre el agotamiento de los maestros en anos recientes han in- dicado que, en muchos casos, tanto jubilados anticipados como aquellos que estân dejando de ensenar lo estân haciendo por motivos relacionados con el estrés (Clark & Antonelli, 2009; Lambert & McCarthy, 2006; Coulter & Abney, 2009; Webb, Frampton, Henderson, & Hyman, 2009).


Maestros Burnout

Si bien puede parecer un hecho en cualquier ambiente de trabajo, parece que el estrés en la educaciôn, especificamente el estrés docente, esté en aumen- to. Desde los informes en los medios de comunicaciôn nacionales a estudios internacionales, tal como el estudio de Barcelona de la primera infancia y los educadores de primaria (Aris, 2009), los profesores se enfrentan a crecientes exigencias sobre su tiempo y energia.

Para una mejor comprensiôn del estrés en los docentes a través de Canadâ, sugiero ver la revista en linea Federaciôn de Docentes de Columbia Britânica que destaca y vincula estudios y preocupaciones provinciales (Naylor, O'Neill, & Rojem, 2012).

Es évidente que mientras el estrés sea una constante en los maestros, no hay soluciones fâciles a la vista.

La segunda frase de la declaracion de Kyle también apunta a algo que puede ayudar a los maestros a mantener su equilibrio. Sugiere que los mismos docentes deben hacer lo que este libro anima a que sus estudiantes hagan: autorregularse. Podria ser que algunas de las técnicas para el desarrollo de la autorregulaciôn en los ninos que usted ha leido en este recurso sea efectivo de alguna forma a los maestros, también. Un proyecto piloto reciente en Nueva Zelanda tiene mucho que decirnos al respecto.

El proyecto piloto Rangi Ruru para maestros

El colegio dé primera infancia Rangi Ruru se encuentra en Christchurch, Nueva Zelanda. Hace varios anos, una profesora de alli llamada Norah me invité para ayudar con un proyecto piloto para maestros segûn lo que habia leido sobre nuestro trabajo de la autorregulaciôn. Ella estaba particularmente intrigada por nuestro trabajo con los padres, y pensé que era transferible a maestros para ayudarlos con su propia regulacion y bienestar mental.

Estuve de acuerdo en ayudar a Norah a crear un proyecto en Rangi Ruru con los siguientes dos resultados principales:

1. Apartar a los profesores de las técnicas de manejo conductual que tratan de extinguir o reducir el comportamiento problemâtico en los ninos, y mas bien dirigir a los docentes hacia la comprensién de las causas fondamentales de tal comportamiento, ayudandolos asi a resolver problemas de autorreguladén en sus alumnos en el marco del modelo de cinco dominios.
2. Mejorar la propia capacidad de los maestros para autorregularse, a medida que se volvian mas eficaces al tratar con los problemas de sus alumnos, poniendo a su disposicién las técnicas para hacerlo.

El mensaje de Norah a los maestros en el primer dia de dases fue el siguiente: el proyecto les ofreceria la oportunidad de ver de cerca en un dominio de su elecciên a través del lente de la autorregulaciôn a medida que se aplicaba tanto a sus estudiantes como a si mismos. Sin embargo, primero se les daria una base sélida en el dominio biologico, de la regulacion de la alerta, lo que significaba que cubria los temas tratados en el capitulo 1.

Cualquier dominio que los docentes decidieran investigar, nosotros guiamos su lectura y respondimos a sus preguntas. Norah dejo daro a los profesores de Rangi Ruru desde el principio que serian desafiados en cualquier dominio que eligieran para la investigacion. Esperâbamos que lean y conoz-

can a fondo los trabajos académicos relacionados taies como los enumerados en las referencias de este libro y trabajaran con otras personas que habi'an ele- gido el mismo dominio con el fin de hacer presentaciones colaborativas sobre sus conclusiones. También se les pediria que escriban ensayos reflexivos individuales sobre la manera en que lo que habian aprendido estaba cambiando la manera en la que ellos trabajaron con sus alumnos, ayudândoles a mantener su propio equilibrio en el aula.

Norah hizo hincapié en que ella estaria alli para apoyarlos en todo momento de cualquier forma que pudiera mientras exploraban lo que era un territorio nuevo y emocionante para ellos. Basicamente, queriamos que aprendieran todo lo que pudieran sobre el estado actual de los conocimientos con respecto a los factores que contribuyen a los problemas de autorregulaciôn, asi como lo que podrian hacer en el aula para mejorar tanto su propia capacidad para autorregularse como la de sus alumnos. Para la parte de este segundo resultado principal, relacionado con el docente, los objetivos eran ayudar a los profesores a:

- Comprender los comportamientos estudiantiles y que situaciones encontraron en clase particularmente difïciles, y por que.
- Reconocer cuando ellos mismos estaban agotados y desregulados, y lo que tenian que hacer para regularse de manera ascendente o descenden- te, a fin de hacer frente a las emociones fuertes en un estudiante, taies como la ira, la ansiedad y la frustraciôn.

Fue instructivo para cada uno de ellos, sin mencionar lo que fue para Norah y para mi, ver con que frecuencia los profesores interpretaban su incapacidad para manejar a un estudiante mientras reflejaba de alguna manera sus propios defectos como profesor. Lo que fue particularmente interesante fue descubrir como encontraron diferentes comportamientos o situaciones especialmente difïciles y potencialmente (o no en realidad) desreguladoras para ellos mismos.

Para algunos, fueron los estudiantes que gritaban, para otros fue cuando un estudiante se retraia o se ponia de malhumor, o se emocionaba demasiado, o cuando no podia atraer la atenciôn de un estudiante. Algunos maestros encontraron las entrevistas con los padres difïciles de manejar, una incluso mencionô que no pudo dormir la noche anterior a la realizacion de la entrevista.

Finalmente, queriamos que los profesores de Rangi Ruru pudieran entender y atender las necesidades de los ninos a quienes les estaban ensenando, pero para hacerlo mientras reconocian sus propias necesidades tendrian que hacer frente con -y prosperar frente a- los desafios diarios de la clase. Para

algunos, era dar un paseo durante la hora del almuerzo o hablar con sus co- legas acerca de algo que les estaba molestando. Un grupo organizo un paseo antes de la escuela, otro una sesion de ejercicios después de la escuela. Algunos encontraron ütil mantener brèves conversaciones con Norah o intercambios de correo electronico conmigo en el lejano Canada.

La asignacion de ensayo, en particular, résulté en explicaciones reflexivas y entusiastas de como el lente de la autorregulacion habia cambiado la percepcion de cada maestro con respecto a estudiantes especificos y situaciones particulares en el aula. En los ensayos, leimos descripciones inspiradoras acerca de los efectos del proyecto sobre las opiniones de los profesores en cuanto a la importancia y beneficios de la ensenanza y sobre su sensacion general de bienestar mental.

Un maestro, por ejemplo, escribio una descripcion de un nino de cinco anos de edad que habia estado portandose mal en clase. En lugar de moles- tarse le pregunto al estudiante si le gustaria hacer una pausa con un asistente educativo. El nino se dirigio hacia los columpios y el profesor, a partir de su reciente lectura sobre como el balanceo tranquiliza a algunos ninos con pro- blemas de equilibrio, entendio la necesidad que ténia este nino de pasar cada momento que podia en los columpios durante el recreo.

Desde el primer momento que el nino empezo a balancearse, el maestro pudo ver como su rostro se relajaba y comenzaba a sonreir. Cuando regreso al salon de clase le pregunto qué era lo que encontraba tan difïcil alli y si los columpios siempre le haci'an sentirse mejor. Después de unos minutos, el nino empezo a abrirse y le dijo que los otros ninos eran demasiado ruidosos y que cuando empezaban a gritar él siempre sentia como si sus müsculos estuvieran a punto de estallar (una sensacion causada por una acumulaciôn de adrenali- na). Sin embargo, tan pronto como empezaba a balancearse, ese sentimiento se iba. Las palabras finales de la maestra acerca de este episodio fueron tfpicas de declaraciones hechas en todos los ensayos:

> Para mi fue una revelacion que el comportamiento de este nino en clase fuera como una luz de advertencia en marcha, que me decia que ténia que explorar lo que realmente estaba pasando en el interior de este nino. Yo me di cuenta del papel importante que estaba jugando en su futuro. Tan pronto como lo pensé, me di cuenta que exacta- mente el mismo cambio en el estado de ànimo que yo habia visto en este nino me estaba pasando a mi. De repente estaba relajada y me sentia mucho menos ansiosa con respecto a este nino. Lo que realmente comprend! de toda la leccion fue cuando el EA me pregunto lo que me estaba haciendo sonreir.

Como mencionamos en la introduccion, nuestro objetivo principal es ayu- dar a los estudiantes a lograr una optima autorregulacion. Los psicologos del desarrollo y los psicofisiologos (aquellos que estudian las relaciones entre la respuesta fisica de la mente y el cuerpo) han estudiado atentamente la autorregulacion durante las ültimas dos décadas. Durante un periodo similar, se ha trabajado mucho en el aprendizaje autorregulado en Canada y en otros lugares (ver Butler, 2011; Whitebread, Bingham, Grau, Pino Pasternak, & Sangster, 2007; Zimmerman & Schunk, 2012).

En efecto, Canada se ha convertido en uno de los centros mas importantes del mundo para la investigacion sobre el aprendizaje autorregulado (véase Alexander & Winne, 2006; Muis, 2007; Perry & Rahim, 2011; Winne, 2005; Woolfolk, Winne & Perry, 2009). Esperamos que el material presentado en este libro sea visto como un puente entre estos campos de investigacion sobre la autorregulacion y, es mas, como el fortalecimiento de la base para esta interesante area de la psicologia educativa.

Seguiremos viendo importantes avances en la comprension de la naturaleza de la autorregulacion (ver cualquiera de los trabajos de Clancy Blair, empezando con Blair, 2002), la neurociencia de la autorregulacion (ver cualquiera de los trabajos de Adele Diamond, comenzando con Diamond & Lee, 2011), la neurobiologia de la autorregulacion (véase Diamond, 2002; Lewis, 2011), y la psicofisiologia de la autorregulacion (ver Porges, 2011). Apren- deremos mas sobre las razones por las cuales los ninos podrian experimentar dificultad en uno o mas de los dominios estudiados; y también aprenderemos

sobre prâcticas eficaces para enfrentar esos desafios. Sin duda, con el tiempo, nuestro modelo de cinco dominios sera significativamente modificado y me- jorado. Damos la bienvenida a estos cambios.

En otras palabras, el objetivo de los que trabajamos en este libro, y el del equipo cllnico y cienrifico en MEHRI, era construir la vision de Stanley Greenspan acerca del comportamiento infantil y analizar las razones por las cuales los ninos podrian tener problemas para controlar sus impulsos o enfocar su atencion, y lo que nosotros como educadores podemos hacer al respecto. Esta nueva vision tiene la intencion de suplantar la perspectiva con- ductista que ha tenido una fuerte influencia en el pensamiento educativo en los ültimos cincuenta anos.

Esto no quiere decir que el conductismo sea de alguna manera equivo- cado; ^como podrfa ser “malo” un anâlisis cienrifico de la conducta?Tal vez un estudio en particular no es lo suficientemente riguroso o debla analizar mâs cuidadosamente las variables intervinientes. Sin embargo, las correlaciones son correlaciones, y cuando son fuertes son importantes.

Sin embargo, desde finales de los anos setenta, Greenspan enipczô a preocuparse de que el paradigma conductista tuviera una sérié de limitacio- nes (Greenspan, 1979). Por un lado, lo que se supone serian correlaciones relativamente sencillas entre los comportamientos y los resultados era mucho mâs complejo de lo que se esperaba. Ciertos tipos de conductas son menos persistentes de lo que habian asumido, y la relaciôn entre comportamientos especificos y resultados educativos résulta ser muy variable e influenciada por un gran numéro de factores.

Igualmente preocupante fue el hecho de que nuestros esfuerzos por cambiar todo comportamiento en el aida se estaba convirtiendo en algo im- predecible. Parecia claro que ciertos comportamientos (como la agresiôn) apa- recen en edad temprana y son fuertes indicadores de problemas educativos derivados, sin embargo, estos comportamientos son altamente resistentes a la intervencion. En el caso de aquellos comportamientos que parecen dispuestos al cambio (por ejemplo, cumplimiento), los mâs observados parecen estar relacionadas con el vlnculo establecido entre el profesor y el nino que con el método de intervencion real empleado.

Por otra parte, manejar el comportamiento de un nino, sobre todo cuando se trata de un grupo de ninos en el cual un numéro significativo esta experimentando dificultades con el aprendizaje, es increlblemente agotador.

Me parecio tan sencillo cuando los fundadores del conductismo des- cribieron como se podria manejar cualquier comportamiento al adherirse a un protocolo de condicionamiento, pero en la prâctica del aula, el cambio

genuino es notablemente difleil de lograr o mantener y, en algunos casos (por ejemplo, cuando se trata de agresiôn), la intervencion realmente parece hacer que el comportamiento empeore en un numéro significative de ninos.

Aün mâs preocupantees que el numéro de ninos que muestran diversos tipos de comportamientos poco productivos parece haber crecido a un ritmo exponencial en la ültima década. El hecho es que el sistema educativo, ya en dificultades, esta enfrentando un drâstico aumento de la gravedad de las conductas problemâticas, y un alarmante aumento del numéro de ninos que necesitan atencion (véase Angus et al., 2009).

Pero quizâs el mayor problema con operar a nivel de “comportamiento” es que es difleil explicar por qué vemos ciertos grupos. En el 2006, Fraser Mustard identificô la sorprendente convergencia en una vida util entre los problemas de salud mental, la salud fisica y los resultados educativos. Pero jpor qué deberla ser este el caso? jPor qué la agresiôn o la falta de atencion debe ser un fuerte indicador de, por ejemplo, la vulnerabilidad a conductas de riesgo, enfermedades cardiovasculares y bajos niveles de alfabetizaciôn? Esta fue una pregunta que el conductismo estaba mal preparado para responder.



Desarrollo de la Primera Infancia y la experiencia basada en el desarrollo del cerebro

La inspiraciôn para el marco de autorrcgulaciôn que se présenta en este libre, por lo tanto, era la necesidad de:

- Comprender las *causas* subyacentes de los comportamientos.
- Entender *por qué* las conductas deben estar vinculadas a un resultado fijo.
- Investigar los tipos de actividades y prâcticas destinadas a abordar las causas subyacentes de los comportamientos.
- Explorar los vlnculos entre la salud mental, la salud fisica y la educaciôn en cuanto a las causas subyacentes de los comportamientos.

Sin embargo, en un nivel incluso mâs profundo, la inspiraciôn para este libro era resaltar la importancia de la educaciôn universal para el bienestar de la sociedad. En Canada, hemos visto un râpido crecimiento de la conciencia de la conveniencia de invertir en los primeros anos. Pero es vital reconocer, en primer lugar, que muchos ninos no pueden tener acceso a los recursos de educaciôn temprana; en segundo lugar, que puede tomar muchos anos ayudar a un nino a que aprenda a autorregularse realmente; y tercero, que algunos ninos podrîan sufrir “regresiones” debido a algun acontecimiento altamente estresante en sus vidas.

El hecho es que el abandono escolar temprano, la suspension y, lo peor de todo, la expulsion, son signos évidentes de nuestro fracaso como sociedad,

no el de nuestros ninos. Los retos a los que nos enfrentamos en nuestro sueno nacional de ver que todos los ninos se graduan y que puedan llevar una vida productiva y gratificante son desalentadores. Nuestra esperanza es que este libro pueda contribuir a los esfuerzos que se realizan para promover la auto-rregulacion y traer nuestro sueno un paso mas cerca de la realidad.

A

Adrenalina: hormona involucrada en la aceleraciôn.

B

Bullying. abuso fïsico, verbal o mental dirigido a una o mas personas, por lo general varias veces, con la intencion de hacer dano.

C

Corregulacion: proceso en el que dos personas observan y se comprenden entre si y ajustan su comportamiento para ayudarse a alcanzar los niveles op- timos de la regulacion.

Cortisol: hormona implicada en el retraso a una condicion de descanso.

D

Derivado: que ocurre en una etapa posterior.

Desregulacion: deterioro o interrupcion de un sistema de regulacion que interfiere con la capacidad de un nino para regularse a si mismo en un dominio.

F

Funciones ejecutivas: procesos cognitivas que regulan areas como la planificacion, memoria de trabajo, resolucion de problemas, flexibilidad mental y tareas multiples.

M

Metacognicion: el conocimiento y la comprension del propio pensamiento o procesos cognitivos.

P

Procesamiento auditivo: la capacidad de distinguir entre sonidos y palabras similares, separar el discurso del ruido de fondo y recordar y comprender lo que se escucho.

Propioceptor: un receptor sensorial que se encuentra en los müsculos, los tendones, las articulaciones y el oido interno. Responde a la posicion y al movimiento.

S

Senales de afecto: medios no-verbales que utilizamos para indicar nuestras emociones o humor, incluyendo el tono de voz, gestos y expresiones faciales (taies como una sonrisa o mirada molesta).

Sistema nervioso autonomo: sistema que contrôla muchos organos y müs- culos en nuestro cuerpo. Se divide en dos partes: el sistema nervioso simpàtico y el sistema nervioso parasimpàtico.

Sistema nervioso parasimpatico (PNS, en ocasiones PSNS): el sistema de recuperacion o ralentizacion a una condicion de reposo. PNS puede referirse al sistema nervioso periférico (los nervios y los ganglios fuera del cerebro y la médula espinal) y el sistema nervioso parasimpatico. Una büsqueda en lfnea para PNS por lo general da lugar al primero.

Sistema nervioso simpàtico (SNS): el sistema para la aceleracion que produce una accion rapida.

T

Trastorno de hiperactividad con déficit de atencion (TDAH) *(Attention Déficit Hypemctivity Disorder - ADHD):* una afeccion cronica que afecta entre el 7 y 12% de los ninos. Incluye unacombinacion de problemas, por ejemplo, dificultad para mantener la atencion, hiperactividad y comportamiento im- pulsivo. Los ninos con TDAH a menudo luchan con la autoestima, las rela- ciones, y el rendimiento en la escuela. (DA, un término antiguo, que describe a los ninos que no son hiperactivos pero tienen dificultad para concentrarse).

ACT for Youth. (2002, May). Adolescent brain development. In *Research facts andfindings.* Retrieved June 15, 2012, from http://wvwvactforyouth.net/ resources/rf/rf_brain_0502.cfm

Alberta Education. (2005). *Heart ofthe matter: Character and citizenship éducation initiative.* Edmonton, AB: Alberta Education.

Alberta Education. (2011). Competencies for 21st century learning. In *AISI: Improving Student Learning.* Retrieved July 1, 2012, from http://éducation, alberta. ca / admin/aisi / thèmes/21 -century. aspx

Alberta Health and Wellness. (2006). *Futures—Optimizing mental health for Alberta s children and youth: Aframework for action 2006-—2016.* Edmonton, AB: Alberta Health and Wellness.

Alexander, P. A., & Winne, P. H. (2006). Afterword. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educationalpsychology* (2nd ed., pp. 981-984). Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum.

American Psychiatrie Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4 th ed.). Washington, DC: American Psychiatrie Publications.

Angus, M., McDonald, T., Ormond, C, Rybarczyk, R., Taylor, A., & Winterton, A. (2009). *Trajectories ofclassroom behaviour and academie progress: A study of student engagement with learning.* Perth, Australia: Edith Cowan University.

Aris, N. (2009). Burnout syndrome in educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2),* 829-848.

Ashwin, E., Ashwin, C, Rhydderch, D., Howells, J., & Baron-Cohen, S. (2009, January). Eagle-eyed visual acuity: An experimental investigation of enhanced perception in autism. *Biological Psychiatry, 65(1),* 17-21.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New York, NY: General Learning Press.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Retrieved June 26, 2012, from http://www.ressourcesetmanagement.com/ Article%20prof%20%20Baron%20.pdf

Barroso, E, Freedman, N., & Grand, S. (1980). Self-touching performance and attentional processes. *Perceptual and Motor Skills, 50(3,* Pt. 2), 1083-1089.

Baumeister, R. E (2002). Ego déplétion and self-control failure: An energy model of the selfs executive function. *Self and Identity, 1,* 129-136.

Baumeister, R. E, & Leary, M. R. (2005). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117(3)* ,497-529.

Baumeister, R. E, & Vohs, K. D. (Eds.). (2011). *Handbook of self régulation: Research, theory, and applications* (2nd ed). New York, NY: Guilford Press.

Beebe, B., & Lachmann, F. M. (1998). Co-constructing inner and relational processes: Self- and mutual régulation in infant research and adult treatment. Retrieved June 25, 2012, from New York State Psychiatrie Institute website: http://www.nyspi.org/Communication_Sciences/PDF/Infant%20 research%20and%20adult%20treatment/BB-co-constructing%20inner%20 and%20relational%203.6.07.pdf
Bekoff, M. (1999, March 11). Mark Bekoff—Animal behavior and émotions [Video file]. Retrieved June 27, 2012, from http://www.youtube.com/ watch?v=HOWnXJW9LjI
Bekoff, M. (2011). Animal émotions. *Psychology Today.* Retrieved from http:// www.psychologytoday.com/blog/animal-emotions
Bendixen, A., Grimm, S., Deouell, L. Y., Wetzel, N., Madebach, A., & Schroger, E. (2010). The time-course of auditory and visual distraction effects in a new crossmodal paradigm. *Neuropsychologia, 48(7),* 2130-2139.
Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, &
K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play-Learning: Howplay motivâtes and enhances childrens cognitive andsocial-emotionalgrowth.* New York, NY: Oxford University Press.
Berkowitz, M.W. (1998). The éducation of the complété moral person. In Studies in Social and Moral Development and Education [Website]. Retrieved June 28, 2012, from http://tigger.uic.edu/-lnucci/MoralEd/ articles/berko witzed.html
Biederman, I., & Vessel, E. A. (2006). Perceptual pleasure and the brain. *American Scientist*; *94,* 25.
Blackburn, R. (1993). *The psychology ofcriminal conduct: Theory, research and practice.* Toronto, ON: John Wiley & Sons.
Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and émotion in a neurobiological conceptualization of childrens functioning at school entry. *American Psychologist, 57{2):* 111-127.
Blair, C, & Diamond, A. (2008). Biological processes in prévention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development andPsychopathology, 20(03),* 899—911.
Bobbio,T, Gabbard, C, & Cacola, P. (2009). Interlimb coordination: An important facet of gross-motor ability. *Early Childhood Research & Practice, 11(2).* Retrieved July 16, 2012, from http://ecrp.uiuc.edu/vlln2/bobbio.html
Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An*

International Review, 54(2), 199-231.

Boersma, S. N., & Maes, S. (2006). Psychological conséquences of myocardial infarction: A self-regulation perspective on health-related quality of life and cardiac réhabilitation. *NetherlandsHeartJournal, 14(\0),* 335-338.

Bradley, S. J. (2000). *Affect Régulation and the Development ofPsychopathology*:
New York, NY: Guilford Press.
British Columbia Ministry of Education. (2006). *Health and career éducation Kto 7 integrated resource package.* Victoria, BC: Ministry of Education.
Brophy, J., Alleman, J., & Knighton, B. (2010). *A learning community in the primary classroom.* New York, NY: Routledge.
Bruner, J. (1977). *The process of éducation.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language.* New York, NY: W. W. Norton & Company.
Bruner, J. (1983). Vygotsky: An historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). London, UK: Cambridge University Press.
Bruner, J., & Bornstein, M. (1989). On interaction. In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*(pp. 199-220). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
Budiansky, S. (2003). *The character of cats: The origins, intelligence, behavior, and stratagems ofVeils* silvestris catus. New York, NY: Penguin.
Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self régulation of learning and performance* (pp. 346-360). New York, NY: Routledge.
Canadian Safe School Network, (n.d.). SNAP steps. Retrieved June 13, 2012, from http://www.canadiansafeschools.com/programs/programs/SNAP/SNAPsteps.htm
Carmona, R. H. (2004, March 2). The growing épidémie of childhood obesity. Testimony of the US Surgeon General before the Subcommittee on Compétition, Infrastructure, and Foreign Commerce Committee on Commerce, Science, and Transportation, United States Senate. Retrieved July 2, 2012, from http://www.surgeongeneral.gov/news/testimony/childobesity03022004.html
Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J. (2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism.* Prepublished September 26, 2011 DOI: 10.1177/1362361311422052
Clark, R., & Antonelli, E (2009)'. *Why teachers leave: Results ofan Ontario survey*; *2006—08.* Toronto, ON: Ministry of Education.
Cleary, B. (1990). *The mouse and the motorcycle.* New York, NY: HarperCollins.
Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive smallgroups. *Review ofEducational Research, 64,* 1-35.

Committee for Children. (2005). *Steps to Respectprogram guide: A review of research.* Retrieved June 27, 2012, from http://www.cfchildren.Org/Portals/0/ STR/STR_DOC/Research_Review_STR.pdf

Coulter, M. A., & Abney, P. C. (2009). A Study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education,* 55(1), 105-121.

Crockett, LJ., Raffaelli, M., & Shen Y-H. (2006). Linking self-regulation and risk proneness to risky sexual behavior: Pathways through peer pressure and early substance use. *Journal of Research on Adolescence, 16(4),* 503-525.

Dalton, K. M., Nacewicz, B. M., Johnstone, T., Schaefer, H. S., Gernsbacker, M. A., Goldsmith, H. H., Alexander, A. L., & Davidson, R. J. (2005, April). Gaze fixation and the neural circuitry of face processing in autism. *Natural Neuroscience,* 5(4), 519-526.

DanceDance Révolution. (2011, November 16). [Video game]. Tokyo, Japan, Konami.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. A. (1999). Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125(6),* 627-668.

de Waal, E B. M. (Ed.). (2002). *Tree of origin: What primate behavior can tell us about human évolution.* Cambridge, MA: Harvard University Press,

de Waal, E B. M. (2009). *The âge ofempathy: Natures lessons for a kinder society.* New York, NY: Crown Publishing Group.

Dewar, G. (2009). Teaching empathy: Evidence-based tips for fostering empathy in children. Retrieved June 27, 2012, from http://www. parentingscience.com/teaching-empathy-tips.html

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T Stuss & R. T Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). London, UK: Oxford University Press.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333* (6045), 959-964.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories ofpersonal triumph from the frontiers of brain science.* New York, NY: Penguin Group.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQin predicting academie performance of adolescents. *Psychological Science, 16(2),* 939-944.

Dugatkin, L. A. (2006). *The altruism équation.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* 82(1), 405-432.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C, & Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates ofvicarious

emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 459-470.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots ofprosocial behavior in children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Smith, C, & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with émotion régulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. E Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self régulation: Research, theory, and applications* (pp. 263-283). New York, NY: Guilford Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing émotions from facial expressions.* Cambridge, MA: Malor Books.

Eysenck, H. J., & Eyesenck, M. W. (1983). *Personality and individual différences: A naturalscience approach.* New York, NY: Plénum Press.

FABtale. (2009). [Software]. Australia: FABTale Productions.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist 34(10),* 906-911.

Fogel, A. (2009). *Thepsychophysiology ofself awareness: Rediscovering the lost art ofbody sense.* New York, NY: W. W. Norton.

Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers underpressure.* London, UK: SAGE Publications.

Gardner, H. (1983). *Frames ofmind: The theory of multiple intelligences.* New York, NY: Basic Books.

Gepner, B., & Féron, E (2009). Autism: A world changing too fast for a mis-wired brain? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 33,* 1227-1247.

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success.* New York, NY: Little, Brown & Company.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science ofhuman relationships.* New York, NY: Bantam.

Gonzalez-Lima, E, & Scheich, H. (1985). Ascending reticular activating System in the rat: A 2-deoxyglucose study. *Brain Research, 344,* 70-88.

Good, T. L., Reys, B. J., Grouws, D. A., & Mulryan, C. M. (1989). Using Work-groups in mathematics instruction. *Educational Teadership, 47(4),* 56-62.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers.* New York, NY: National Academies Press.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Greene, R. W. (2001). *The explosive child.* New York, NY: HarperCollins.

Greene, R. W. (2008). *Tost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them.* New York, NY: Scribner Books.

Greene, R. W., & Ablon, S. (2005). *Treating explosive kids: The collaborative problem solving approach.* New York, NY: Guilford Press.

Greenspan, S. I. (1979). *Intelligence and adaptation: An intégration of psychoanalytic and Piagetian developmental psychology.* New York, NY: International Universities Press.
Greenspan, S. I. (1981). *Psych op athology and adaptation in infancy and early childhood: Principles ofclinical diagnosis and préventive intervention.* New York, NY: International Universities Press.
Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wood (Eds.), *Leamingand éducation: Psychoanaly tic perspectives.* Madison, CT: International Universities Press.
Greenspan, S. I. (1993). *Playgroundandpolitics: Understandingthe emotional life ofyour school-age child.* Boston, MA: Merloyd Lawrence Books.
Greenspan, S. I. (2009). *OvercomingADHD: Helpingyour child become calm, engaged, andfocused-Withoutapill.* Cambridge, MA: Da Capo Press.
Greenspan, S. I., & Greenspan, N. T. (2010). *The learning tree: Overcoming learning disabilitiesffom the ground up.* Cambridge, MA: Da Capo Press.
Greenspan, S. I., & Shanker, S. (2004). *Thefirst idea: How symbols, language, and intelligence evolvedfrom ourprimate ancestors to modem humans.* Cambridge, MA: Da Capo Press.
Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with spécial needs: Encouraging intellectual and emotionalgrowth.* New York, NY: Perseus Books.
Greenspan, S., & Wieder, S. (2008). *Engaging autism: Usingthe floortime approach to help children relate, communicate and think.* Boston, MA: Da Capo Press.
Grossarth-Maticek, R., & Eysenck, H. J. (1993). Self-regulation and mortality from cancer, coronary heart disease, and other causes: A prospective study. *Personality andIndividualDifférences, 12(6),* 781-795.
Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *AnnualReview ofPsychology, 58,* 145-173.
Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful différences in the everyday expérience ofyoungAmerican children.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. E Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self régulation: Research, theory; and applications* (pp. 537-552). New York, NY: Guilford Press.
Human Early Learning Partnership. (2010). *Another inconvénient truth: Early childhood vidnerability rises above 30% across 53 school districts.* Retrieved July 16, 2012, from http://earlylearning.ubc.ca/media/uploads/publications/bc_ srnart_family_policy_repor t_card_2010_final-_ 10-09-16_(3) .pdf
Human Early Learning Partnership Aboriginal Steering Committee. (2010). *Healthy children, healthy nations: Family policy, adtural vitality, and économie growth.* [Research brief]. Retrieved June 30, 2012, from http://earlylearning. ubc. ca/ media/ uploads/publications/heal

thy_children,_healthy_nations_asc update_2012.pdf
Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development ofthe cérébral cortex.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2000). *Joining together: Group theory and group skills* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
Jones, K., et al. (2005). *Nanny McPhee* [Motion picture]. Universal City, CA: Universal Pictures.
Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academie intelligence. *Journal of Educational Psychology, 89(3),* 486-497.
Just Dance (2011, October 3). [Video game]. Kyoto, Japan: Nintendo.
Kagan, J. (1984). *The nature ofthe child.* New York: NY: Basic Books.
KidsHealth. *{wA). About auditoryprocessing disorder.* Retrieved June 2, 2012, from http://lddshealth.org/parent/medical/ears/central_auditory.html
Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y-J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E-C, Cheon, K-A., Kim, S-J., Kim, Y-K., Lee, H., Song, D-H., Grinker, R. R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *AJP in Advance.* Retrieved July 16, 2012, from http://www. autismeurope.org/files/files/new-study-on-autism-prevalence.pdf
King, B.J. (2007). *Evolving God: A provocative view on the origins of religion.* New York, NY: Doubleday.
King, B.J. (2011, September 15). Humans and other animais: a voice from anthropology. Retrieved June 27, 2012, from http://www.npr.org/ blogs/13.7/2011 /09/15/140461011 /humans-and-other-animals-a-voice-from-anthropology
Kirk, S. A., & Kutchins, H. (1992). *The selling ofDSM: The rhetoric of science in psychiatry.* Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
Kirschner, S., &Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behaviour in 4-year-old children. *Evolution andHuman Behavior, 31,* 354-364.
Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behaviour. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16(8),* 1412-1425.
Krugalanski, A. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. In D. Greene & M. R. Lepper (Eds.), *The hidden costs ofreward.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Lambert, R. G., & McCarthy, C. J. (2006). *Understanding teacher stress in an âge of accountability.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
Lawson, C. (2002). The connections between émotions and learning. Retrieved June 15, 2012, from Center for Development and Learning website: http:// www.cdl.org/ resource-library/articles/connect_emotions.php
Legerstee, M. (2005 J. *Infants'sense ofpeople: Precursors to a theory ofmind.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23-50). New York, NY: Cambridge University Press.

Lepper, M.R., Sagotsky, G., Dafoe, J. L., & Greene, D. (1982). Conséquences of superfluous social constraints: Effects on young children's social inferences and subséquent intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology, 42,51-65.*

Lewis, M. D. (2005). Bridging émotion theory and neurobiology through dynamic Systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences, 28,* 169-194.

Lewis, M. D. (2011). *Memoirs ofan addicted brain.* Toronto, ON: Doubleday Canada.

Lewis, M. D., &Todd, R. M. (2007). The self-regulating brain: Cortical-subcortical Jeedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development, 22(4),* 406-430.

Lillas, C, &Turnbull, J. (2009). *Infant/child mental health, early intervention, and relationship-based thérapies: A neurorelationalframework for interdisciplinary practice.* New York, NY: W. W. Norton.

Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification.* New York, NY: Irvington.

Loveland, K. (2005). Social-emotional impairment and self-recognition in autism spectrum disorders. In J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Typical and impaired emotional development {pp.* 365-382). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ludwig, T (2010). *Confessions ofa former bully.* New York, NY: Tricycle Press.

Malaguzzi, L. (n.d.). Retrieved June 25, 2012, from http://www.reggiokids.corn/about/about_approach.php

McCarthy, J., & Hayes, P. J. (1969). Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence. In B. Meltzer & D. Michie (Eds.), *Machine intelligence 4* (pp. 463-502). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

McBride, S. (2008, December). *A cross-Canada review ofselected issues in spécial éducation.* Victoria, BC: McBride Management.

McCain, M. N., Mustard, J. E, & Shanker, S. G. (2007). *Earlyyears study 2: Putting science into action.* Toronto: The Council for Early Child Development.

McEwen, B. (2002). *The end of stress as we know it.* Washington, DC: National Academies Press.

McEwen, B. (2006). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals ofthe New York Academy of Sciences, 840,* 33-44.

Mental Health Commission of Canada. (2012). *Changing directions, changing lives: The mental health strategy for Canada.* Retrieved July 16, 2012, from http:/ Avww.cpa.ca/ do es/file/Practice/strategy-text-en.pdf

Messer, D.]. (1994). *The development of communication: From social interaction to language.* New York, NY: John Wiley & Sons.

Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved July 16, 2012, from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED504839.pdf

Molfese, V.]., Molfese, P.]., Molfese, D. L., Rudasill, K. M., Armstrong, N., & Starkey, G. (2010). Executive function skills of 6 to 8 year olds: Brain and behavioral evidence and implications for school achievement. *Contemporary Educational Psychology, 35(2),* 116-125.

Mostrangelo, S. (2010). *Outcomes forfamilies of children with autism spectrum disorder involved in early intervention.* (Unpublished doctoral dissertation). York University, Toronto.

Mundy, P., & Burnette, C. (2005). Joint attention and neurodevelopment models of autism. In F. Vokmar, R. Paul, A. Kim, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 650-681). Hoboken, NJ: Wiley.

Muis, K. R. (2007). The rôle of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist, 42(3),* 173-190.

Mustard, J. E (2006). *Early child development and experience-based brain development—The scientific underpinnings ofthe importance of early child development in a globalized world.* Washington, DC: The Brookings Institute.

Naylor, C, O'Neill, E., & Rojem, K. (2012). Teacherworklife research. BCTeachers' Fédération. Retrieved from http://bctf.ca/IssuesInEducation. aspx?id=2l453&libID=2l443

New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development (2008). *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care.* Retrieved July 16, 2012, from http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/ curriculum-e.asp

Nestle, M. (2007). *Foodpolitics: How the food industry influences nutrition and health* (2nd rev. ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antécédents of labelling. *Journal of Child Language, 5,* 1—15.

Obama, B. (2006, June 16). Northwestern University Commencement Address. Retrieved June 27, 2012, from http://obamaspeeches.com/ 079-Northwestern-University-Commencement-Address-Obama-Speech.htm

O'Donnell, A. M., & O'Kelly J. B. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review, 54(A),* 321-349.

Office of the Surgeon General (US). (2010). *Surgeon Générais vision for a healthy and fit nation.* Rockville, MD: Office of the Surgeon General.

Offord, D. R., Boyle, M. H., Fleming, J. E., Munroe Blum, H., & Rae-Grant, N. I. (1989). Ontario child health study: Summary of selected results. *Canadian Journal ofPsychiatry, 34*, 483—491.

O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prévention efforts. VAWnet, National Resource Center on Domestic on Violence. Retrieved on July 16, from http://www.unajauladeoro.com/cd/ documentos/AR_TeenDatingViolence.pdf
Ontario Ministry of Children and Youth Services. (2006). *A shared responsibility: Ontarios policy framework for child and youth mental health.* Toronto, ON: Queens Printer.
Ontario Ministry of Children and Youth Services. (2007). *Early learningfor every child today.* Retrieved July 16, 2012, from http://www.children.gov. on.ca/htdoes/English/documents/topics/earlychildhood/early_learning_for _ every_child_today.pdf
Ontario Ministry of Education. (2008). *Finding common ground: Character development in Ontario schools, K-12.* Toronto, ON: Queens Printer for Ontario.
Ontario Ministry of Education. (2010). *Health andphysical éducation curriculum for grades 1-8.* Toronto, ON: Ministry of Education.
Ontario Ministry of Education. (2010-11). *The fidl-day early-learning-Kindergarten program.* Retrieved July 16, 2012, from http://www.edu.gov. on.ca/eng/ curriculum/elementary/kindergarten_english_j une3 .pdf
Oregon State University. (2011, July 18). "Simon says": Preschool-age kids in different countries improve academically using self-regulation game. Retrieved June 26, 2012, from the *ScienceDaily* website: http://www. sciencedaily. com / releases/2011*071*110718151556.htm
Partnership for 21st century skills. (2011). *Partnership for 2lst century skills* [Website]. Retrieved July 1, 2012, from http://www.p21.org/index.php
Pascal, C. E. (2009). *Every child, every opportunity: Curriculum andpedagogy for the early learningprogram.* Retrieved June 6, 2012, from http://ontario.ca/en/ initiatives/early_learning/ONT06_023400.html
Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self régulation of learning andperformance* (pp. 122-136). New York, NY: Routledge.
Pfeiffer, B., Henry, A., Miller, S., & Witherell, S. (2008). Effectiveness of Disc 'O' Sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficultés. *American Journal of Occupational Therapy. 62(3),* 274-281.
Pica, R. (2006). Great games for young children: Over 100 games to develop self-confidence, problem-solving skills, and coopération. Lewisville, NC: Gryphon House.
Pink, D. (2009). *Drive: Tfe surprising truth about what motivâtes us.* New

York, NY: Riverhead Trade.
Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis.* New York, NY: Harper & Row.

Porges, S. (2011). *Thepolyvagal theory: Neurophysiologicalfoundations of émotions, attachment, communication, and self régulation.* New York, NY: Norton.
Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral &Brain Sciences: 25,* 1—72. Retrieved, July 16, 2012, from http://www.emory.edu/LIVING_LINKS/pdf_attachments/Preston_dewaal2002.pdf
Ramachandran, V. S. (2011). The *tell-tale brain: Unlocking the mystery ofhuman nature.* London, UK: William Heinemann.
Rebora, A. (2012, June 8). Study: Teacher PD needs more on émotions. *Education Week Teacher.* Retrieved from http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2012/06/study_teacher_pd_needs_more_on_emotions.html?cmp=ENL-EU-NEWS2
Riggs, N. R., Sakuma, K. K., & Pentz, M. A. (2007). Preventing risk for obesity by promoting self-regulation and decision-making skills. *Evaluation Review,* 32(3), 287-310.
Ross, T, & Fontao, M. I. (2008). The relationship of self-regulation and aggression: An empirical test of personality Systems interaction theory. *InternationalJournal ofOjfender Therapy and Comparative Criminology, 52(5),* 334-370.
Safe Schools Manitoba. (2007). Safe schools Manitoba [Website]. Retrieved July 1, 2012, from http://www.safeschoolsmanitoba.ca/Index.htm
Saldanha, C, et al. (2002). *Ice âge* [Motion picture]. Beverley Hills, CA: Twentieth Century Fox Home Entertainment.
Scaife, M., & Bruner, J. S. (1973). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253,* 263-266.
Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. E (2004). Sell-regulatory strength. In R. E Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self régulation* (pp. 84-98). New York, NY: Guilford Press.
Schmidt, N. B., Richey, J. A., & Fitzpatrick, K. K. (2006). Discomfort intolérance: Development of a construct and measure relevant to panic disorder.*Journal ofAnxiety Disorders, 20(3),* 263-280.
Seligman, M. E. (1996). *The optimistic child: Proven program to safeguard children fom dépréssion and build lifelong resilience.* New York, NY: Harper Collins.
Shanker, S. G. (2001). What children know when they know what a name is. *Current Anthropology, 42(A),* 481-313.
Shanker, S. G., & King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences, 25,* 603—636.
Shanker, S. G,, & Taylor, T (2001). The house that Bruner built. In D. Bakhurst & S. Shanker (Eds.), *language, culture, self: Thephilosophical*

psychology of Jerome Bruner (pp. 30—70). London, UK: Sage
Publications.

ShonkofF, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science ofearly childhood development.* Washington, DC: National Academies Press.
Soli, S. D., & Devine, V. T. (1976). Behavioral correlates of achievements: A look at high and low achievers. *Journal of* Educational Psych ology, 68,* 335-341. Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. (2004). *Time for transformative change: A review ofthe 2004 health accord.* Ottawa,
ON: Senate of Canada.
Statistics Canada, (n.d.). National longitudinal survey of children and youth. Retrieved July 2, 2012, from http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2 Stieben, J., Lewis, M. D., Granic, I., Zelazo, P. D., Segalowitz, S. J., & Pepler, D. (2007). Neurophysiological mechanisms of émotion régulation for subtypes of externalizing children. *Development & Psych op athology, 19{2),* 455-480.
Stieben, J., Shanker, S. G., & Casenhiser, D. (2012, in prep). Neurophysiological correlates of treatment outcomes in children undergoing a social interaction based treatment for autism spectrum disorders.
Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills déficit” view of anti-social behaviour. *Social Development, 8 fl),* 117-134.
Tantam, D. (2009). *Can the worldaffordautistic spectrum disorder? Nonverhal communication, asperger syndrome and the interbrain.* London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
Taubes, G. (2007). *Good calories, bad calories: Fats, carbs, and the controversial science ofdiet and health.* New York, NY: Anchor.
Tomkins, S. S. (1963). *Affect imagery consciousness: Vol. 2: The négative affects.*
New York, NY: Springer.
Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist 44(2),* 112-119.
Trousdale, G., et al. (1991). *Beauty and the beast* [Motion picture]. Burbank, CA: Walt Disney Studios Home Entertainment.
Twenge, J. M. (2006). *Génération me: Why todaysyoungAmericans are more confident, assertive, entitled—and more misérable than ever.* New York, NY: Free Press.
Twenge, J. M., & Campbell, W K. (2009). *The narcissism épidémie: Livingin the âge of entitlement.* New York, NY: Free Press.
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *The embodiedmind: Cognitive science and human expérience.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of high er psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waddell, C, McEwan, K., Shepherd, C. A., OfFord, D. R., & Hua, J. A. (2005). A public health strategy to improve the mental health of Canadian children. *Canadian Journal ofPsychiatry, 50(4),* 226-233.
Waddell, O, & Shepherd, C. (2002). *Prevalence of mental disorders in children andyouth.* Vancouver, BC: Mental Health Evaluation and Community Consultation Unit, University of British Columbia.
Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research on Mathematics Education, 22(5),* 366-389.
Webb, T., Frampton, A., Henderson, E., & Hyman, K. (2009, April). *Teacher wellness in year-round schools: An exploratory study.* Retrieved July 2, 2012, from http://www.sd36.bc.ca/general/news/2009/teacherwellness.pdf
Wenig, M. (1999, March/April). Yoga for kids. In *Yoga Journal.* Retrieved June 15, 2012, from http://www.yogajournal.com/lifestyle/210
Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: The rôle of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 3,* 433-455.
Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science, 33,* 559-565.
Williams, M. S., & Shellenberger, S. (1996). *[a]HowDoes Your EngineRun?" A leaders guide to the Alert Program for self régulation.* Albuquerque, NM: TherapyWorks, Inc. www.AlertProgram.com
Williams, M. S., & Shellenberger, S. (2001). *Pake fivelStayingalert at home and school.* Albuquerque, NM: TherapyWorks, Inc. www.AlertProgram.com
Williams, M. S., & Shellenberger, S. (2006). *Test drive: Introducing the Alert Program® through song.* Albuquerque, NM: TherapyWorks, Inc. www. AlertProgram.com
Williams, M. S., & Shellenberger, S. (2008). *Keepingon track: Alert Program®companiongame.* Albuquerque, NM: TherapyWorks, Inc. www.AlertProgram.com
Williams White, S., Koenig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention *research. Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37(10), 185 8—1868.
Willms, J. (2002). The prevalence of vulnérable children. In J. Willms (Ed.), *Vidnerable children: Findingsfrom Canadas National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 45-69). Edmonton, AB: The University of Alberta Press.

Wilson, D. S., & Wilson, E. O. (2007, November 3). Survival of the selfless. *New Scientist, 2828,* 42-46.

Woolfolk, A., Wmne, P. H., & Perry, N. E. (2009). Teachers, teaching, and educational psychology. In *Educational Psychology* (4th ed., pp. 1-19). Toronto, ON: Pearson Canada.

Wynne, C. D. L. (2004). *Do animais think?* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation ofstrength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology,* 18,459-482.

York Région District School Board. (2010, November). Learning skills and work habits;,A guide for elementary and secondary students and their parents/guardians. Retrieved July 1, 2012, from http://www.yrdsb.edu.on.ca/ pdfs/w/schools/LearningSkillsandWorkHabitsBrochure.pdf

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academie achievement: An overview. *Educational Psychologist,* 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academie self-regulation: A conceptual framework for éducation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self régulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3—21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Campilio, M. (2002). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving{pp.* 233-262). New York, NY: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self regulated learning and academie achievement: Theory, research, and practice.* New York, NY: Springer.

Attitudes, persistencia de
lo tradicional, 25-26
Actividades de aprendizaje
y
fortalezas de
estudiantes, 30
Actividades para leer la mente
Grados 4 a 6, 89-90 Actividad fïsica y
autorregulacion, 16-19, 83
Aspectos fïsicos de
autorregulacion. Ver
Dominio Biologico Adrenalina,
definicion, 2 Agrupacion de
estudiantes, 30,
64-65
Ver también Sentarse en el aula
Agotamiento entre los docentes,
151
Alto Ahora y Planee. Ver
SNAP(Alto Ahora y Planee)
instantâneas de Estrategias
fomentando la emocion
regulacion, 43-44 mejorar la
capacidad de los estudiantes para
prestar atencion, 71-72 mejorar el
ambiente de la clase, 20-21 guiar
a los ninos a autorregularse y
corregularse, 118 promocion de
la autorregulacion social,92
Ambiente del Aula
auditivo, 12-14 mejora,
20-21 geografïa, 14 visual, 14-15
Andamiaje
ninos con necesidades
especiales, 122 para desarrollar la
capacidad para concentrarse, 52
ayudando al nino frustrado, 145 y
el aprendizaje social, 125-127
Animales,
emociones, 34 empatfa
en, 110-112 Antropomorfismo,
110 Ansiedad en los ninos, 84-85
Alert Program ®, 16-18 Albon,
S., 81 Autismo, 128-133
interacciones con los
padres, 131
y la autorregulacion,
xix- xx
Autorregulacion, xx
Autorregulacion optima
dominio biologico, 1
dominio cognitivo, 45
elementos crfticos de
dominio emocional, xiii, 121
y centrar la atencion, 51
interacciones de
dominios, xvii-xviii
mantenimiento de la
clase, 4-8 manera eficaz
al maximo, 5
necesidad de, en adultos
que rodean los ninos, 9-10
dominio prosocial, 93
dominio social, 73 Aprendizaje
habilidades del siglo 21,
80-81 como una
actividad divertida, 57-58 basada en el juego,
49-
50
autorregulado, cfclico
modelo de, 63
Aprendizaje colaborativo, 80-81 Aprendizaje social
ninos con necesidades
especiales, 123-127 papel de los
padres, 128-131 y teorfa de
andamiaje, 125-127
Aplicaciones en el aula de clase.
Ver también Instantanea
de las Estrategias
dominio biologico, 11
dominio cognitivo, 56 dominio
emocional, 31 dominio prosocial,
102 dominio social, 81
Aprendizaje social y emocional
(SEL), 32, 74
Asientos en el aula,Véase
también Agrupacion Atencion
y la capacidad de
procesar, 47-56, 142-144 desarrollo en la
infancia,
51
dificultad para
concentrarse, 51-56
mejorar la capacidad del
estudiante para
concentrarse, 71-72 y la
incapacidad de
secuenciar
pensamientos,
59, 66
como un fenomeno no
estatico, 47-48 Bandas de
ejercicio, 15 Baumeister, Roy,
xii, 53

Bébés
comienzos de la corregulacion, 77-78 desarrollo de la empatla, 112-114 desarrollo de la autorregulacion, 8-11 H interacciones con los padres, 77-78, 112-114 regulacion interactiva, 9-10
aprendiendo a enfocar la atencion, 51 BekofF, Marc, 111 Benjamin, Regina, 148 Berk, L. E., 50 Biederman, I., 48 Boekaerts, M., 81 Breakfast Club, 83 Bruner, J., 51, 123-124 Bullying, 96
aplicaciones para el aula de clase, 102-119
cyberbullying, 96
definicion, 94 distinguir del juego de peleas, 96 y la auto- y co-regulacion, 96 como sujeto de ficcion, 96
CAS EL. Ver Colaboracion para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)
Calma
desarrollo de la sensibilizacion, 16-19 comportamientos autocalmantes, 126-127 Carâcter y programas de ciudadama,104
Cerebro, plasticidad de, 122-123
Chrétien, Jean, 117
Clase
regulacion emocional en la, 28-31
cambio de imagen, 11-15,20-21, 104-105
manejo, 21 normas de, 63-64 cronograma, 13 asientos, 14-15 Cleary, Beverly, 116
Claves corporales, internas, 9
Colaboracion para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), 32-33
Coordinacion intramiembros, 24
Comision de Salud Mental de Canada, 137
Comportamiento, interpretacion de los ninos, 5-8 Coro de la Escuela, 86 Corregulacion
metàfora de danza, 74
definicion, 76
guiar a los ninos a, 118-119
enlaces a la regulacion y autorregulacion, 78-80 y la autorregulacion en bullying, 115 Corno, L., 81 Comportamientos Autocalmantes, 126-127 Cortisol, definicion, 3 Cronicas de celulares, 77-78 Dominio Cognitivo, xvi, 45-72 Véase también atencion; concentrarse aplicaciones en el aula de clase, 56-70 desarrollo de la auto-regulacion en, 71-72 y cognicion
personificada, 143-144
atributos clave, 45, 140
estrategias de autorregulacion en, 71-72
comprender la atencion y la capacidad para procesar, 47-56 Cojines de disco, 14-15
Cognicion personificada, 143-144
Concentrarse
y la capacidad de procesar,47-56, 142-144
desarrollo en la infancia, 51
dificultad para concentrarse, 51-56
mejorar la capacidad del estudiante para, 71-72 y la incapacidad de secuenciar pensamientos, 59, 66
como fenomeno no estatico, 47-48 Conservar un Diario, 41-42 Comida chatarra, 148 Déficit de empatla, 101
factores contribuyentes, 99-100
abordar con pellculas, 105-110
Déficits fisiologicos, impacto de, 125
Desarrollo emocional,
Teorla de Greenspan, 27-28, 129-130 Desregulacion, definicion, xviii De Waal, F. M. B., 98, 111 Dewar, Gwen, 114 Dieta, 83, 148-149 DIR. Ver Modelo (DIR®)
basado en Desarrollo, Diferencias Individuales

y Relaciones
DIS. Ver Escala de Intolerancia hacia la Incertidumbre (DIS)
Disciplina y temor a la represalia, 29
Dispersion de Palabras, 86-87
Dominio biologico, xiv-xv, 1-21
aplicaciones en el aula de clase, 11-21 y los ninos con necesidades especiales, 125-127
desarrollo de la auto-regulacion en bébés, 8-11
sistema nervioso humano
y autorregulacion, 2-4
interacciones con otros dominios, 83, 84-85
atributos clave, 1, 139
mantenimiento de la autorregulacion en el aula de clase, 4-8
estrategias de autorregulacion en, 20-21
Dominio emocional, xv-xvi
aplicaciones en el aula de clase, 31-44 y las artes, 36 conexiones con otros dominios, 29
desarrollo de la sensibilizacion de, 37-42 importancia de, 36
atributos clave,22, 139-140
persistencia de actitudes tradicionales, 25-26
papel regulador de emociones, 27-31
estrategias de autorregulacion en, 43-44
ensenanza de la regulacion de emociones, 33-36
Dominio prosocial, xvvii-xix
aplicaciones en el aula de clase, 102-119
exigencias de, 101-102
fomento de la autorregulacion en, 104-105 interacciones con otros dominios, xvii-xix
intervenciones del profesor, xviii-xix
atributos clave, 93, 141
naturaleza e importancia de la empatla, 95-102
estrategias de autorregulacion en, 118-119
estrés en, 101-102
Dominio social, xvi-xviii, 73-92
aplicaciones en el aula de clase, 81-92
aprendizaje colaborativo, 80-81
danza de corregulacion, 76
interacciones con otros dominios, 74, 75, 83
atributos clave, 73
vlnculos entre la regulacion, autorregulacion, y corregulacion, 78-80
promocion de la autorregulacion en, 149-150
inteligencia social, 74-76 estrategias de autorregulacion en, 92
estrés en, 123-124
Dormir y despertar, y comportamiento en el aula de clase, 7 Dugatkin, L. A., 98 Educacion, vistas de,
médiéval, 25, 26 Platon, 25
Educacion especial. Ver también Necesidades especiales, ninos con Estrategia MEHRIT en el aula de clase, 132-133
programas en Canada, 120
papel de autorregulacion, 133 y autorregulacion, 120-133
Efectos reguladores de los cuidadores, 9-10 internalizacion, 9 de musica, 20, 86 de actividades tactiles, 19 de los profesores, 19-20 Ejercicio y
autorregulacion, 16-18, 83
Ekman, Paul, 35
Emociones
y la capacidad para aprender, 24, 28 en los animales, 34 humano basico, 34-35 y las expresiones faciales, gradaciones de, 35
identificar en otros, 88, 89-90
identificar en fotografîas, 37, 87-88
interaccion de emociones positivas y negativas, 27

papel regulador de, 27-31
y autorregulacion, 23-23
Empatia
en animales, 110-112
aplicaciones en la clase, 102-119
* como un rasgo temperamental principal, 99-100
discordanciasen, 100-101
falta de. Ver Empatia déficit
naturaleza e importancia de, 95-101
papel en corregulacion, 99-101
papel en la evolucion de los seres humanos, 98 programa Rai'ces de la Empatia, 112-114 comprension y desarrollo, 112-117 Emociones negativas tratar en casa, 42
interaccion con emociones positivas, 27 Entorno auditivo, 12-14 Escala de Intolerancia hacia la
Incertidumbre (DIS), 84
Escuela comunitaria
conectividad, 81-92
Estrés. Ver también Sistema nervioso humano y salud mental, 142 en los padres de ninos con autismo, 131 en el dominio prosocial, 101-102, 123-124 en el dominio social, 123-124
Esti'mulos
modular la Intensidad de, 10-11
sensibilidad para, 84, 125-127
Estudios de casos en salud mental Ankita, 142-144 RJ, 146-150 Tommy, 144-146 Energi'a, niveles de. Véase también
Dominio Biologico; Hiperarousal; Hipoarousal y la capacidad de aprender, 24 ajuste, 4-8
y rendimiento, 52-53
Entorno Visual, 12 Expresiones faciales
y emociones, 35, 87-88
e interacciones sociales, 123-124
FABtale, 62 Fast Foods, 148 Fast ForWord, 55 Ficcion en el aula de clase, 36 Fit and Fuelled, 83 Fitzpatrick, K. K., 84 Flujo descendente, definicion, xxi Free The Children, 117 Friesen, Wallace, 35 Frustracion, 144-146
tratar en casa, 42
Fotografîas, identificacion de
emociones en, 37, 87-88
Funciones ejecutivas, definicion, 46
Gladwell, Malcolm, 25 Goleman, Daniel, 32 Gradaciones de Plutchik, 39 Greene, R. W., 81 Greenspan, Nancy, 54
Greenspan, Stanley, xix, 54-56
implicancias de su investigacion para la clase, 28-31 teoria deldesarrollo emocional, 27-28, 129- 130
Hart, Betty, 86 Habilidades de desarrollo del lenguaje, 51
Habilidades motoras
y la capacidad de concentrarse, 59
mejora en el hogar, 24 con carreras de obstaculos,59-60, 66
Movimiento, para mejorar la atencion, 60
Habilidades sociales, 75
programa Second Step, 97
juegos socio-dramaticos, Software, 61-62 Hyperarousal, 5, 83
desarrollo de la sensibilizacion de, 16-19 razones para, 6-7 talleres de profesores sobre, 84-85 Hypoarousal, 5, 83 desarrollo de sensibilizacion de, 16-19 razones para, 5-6 talleres de profesores sobre, 84-85
Hutchinson, Dave, xx Hipotesis de la inteligencia
maquiavélica (MIH), 98, 111
Iniciativa de Investigacion
Materiales interactivos en el aula de clases. Ver Tecnologi'a en el aula de clase Iniciativa Canadiense de
Encargados
y la capacidad de los bébés para concentrarse, 51
la necesidad de autorregulacion optima, 9-10
Inteligencia emocional, 32
Inteligencia Social, xvii, 74-76
Interacciones sociales evitar, 147
alentar a los ninos con necesidades especiales, 125-127
senales no verbales y verbales, 124 IQ, como indicador del
rendimiento de la educacion, xxi JK a Grado 3, 3,

88 Juego, valor cognitivo de, 49-50 Juego de luchas, 96 Juegos de Construccion de vocabulario, 86-88 Juegos de video, 48, 146-150 Estudiodecasos, 146-150 Juegos y actividades
juegos digitales, 61 para mejorar la atencion, 58-61
Sigue al lider, 59 Head-Toes-Knees- Shoulders, 56 control de impulsos,56, 60 Simon Dice, 60-61 Caza del tesoro, 58-59 juegos de video, 48, 146- 150
formacion de vocabulario, 86-88 Juguetes para la manipulacion,
15, 149
Just Dance, 61 Kielburger, Craig, 117 Kindergarten y aprendizaje
basado en el juego, 49-50
King, Barbara, 98-111
Komboloi, 15
Lectura en el aula de clase, 36
Lenguajecorporal, 90
Llegar a ..... Comunicar(RIRO), 89
Ley de Yerkes-Dodson, 39-40,
105
Ludwig, Trudy, 115 Milton & Ethel Harris (MEHRI), xix-xx Mann, T. D., 50
Manera eficaz al maximo,
5 Mayer, John, 32
McClelland, Megan, 56
McKay, Mike, xx MEHRI.
Ver Iniciativa de
Investigacion Milton &Ethel Harris(MEHRI)
MEHRIT. Ver programade
Tratamiento de
Iniciativa de Investigacion Milton & Ethel Harris (MEHRIT)
Metacognicion, definicion, 46
Instrumento de Desarrollo en la mediana edad, 97 MIH. VerHipotesis de Inteligencia Maquiavélica (MIH) Miedo a las represalias, impacto en autorregulacion emocional, 29
Mente, “instrumentos” de. Ver
Sincroma mental y asincroma
Mirada compartida, 124
Movilizacion porla Malaria, 117
Motivacion, intrinseca, 64
Modelos de rôles, positivos, 117
Modelo (DIR ®) basado en Desarrollo, Diferencias Individuales yRelaciones, xix, 128 Mustard, Fraser, xx, 157
Necesidades especiales, ninos con, 133
Ver también aprendizaje social de la educacion especial, 123-127 Niveles de desarrollo de ninos, 27-28,129-130 Noche Familiar, evento escolar, 91-92 Obama, Barack, 94 Carreras de obstaoulos, 59-60, 66 Ogan, A. T., 50 Opiaceos, naturales, 48 Orientacion, 58-59 Ovejas del sueno, 13 Padres. Ver también Trabajando con padres actitudes hacia las emociones de los ninos, 26
interacciones con los ninos, 77-78, 112-114, 131
participacion con la tarea, 69-70 necesidad de autorregulacion optima, 9-10,131
funcion en el aprendizaje social, 128-131 de TJ, 65-69
trabajar con, 91 talleres para, 85 PATHS (Promocion de Estrategias de pensamiento

Alternative*), 90
Pehculas en el aula de clase, 105-110 La Bella y la Bestia, 106-107 La Era del Hielo, 109-110 NannyMcPhee, 108-109
Pensamientos, secuenciacion, Transiciones
entre el hogar y la escuela, 16-19 manejo en el hogar, 150- 154
y los sonidos, 12-13
Pica, Rae, 61 Plastilina, 15, 19, 149 Plutchik, Robert, 37 PNS. Ver sistema nervioso parasimpàtico(PNS) Porges, S., 53 PREVnet, 115
Proceso de aprendizaje, énfasis
en, 30-31
Proceso, capacidad de, 47-56
Procesos mentales. Ver Dominio cognitivo
Procesamiento auditivo, 53-54
Profesores
agotamiento entre, 151
regulacion emocional de,
24,31
bienestar mental de,
150-154 necesidad de autorregulacion optima,
9-10
mediante la autorregulacion como
un lente, 152-154 Programa Companeros de Lectura, 117
Programas de Desarrollo del Caracter, 104
Programas de educacion del
caracter, 103,104
Programa de Tratamiento de
Iniciativa de Investigacion Milton & Ethel Harris (MEHRIT),
xix-xx intervenciones con ninos con autismo, 128-133 en programas de educacion especial, 132- 133
Programa Rai'ces de Empati'a,112-ll4 Programa Second Step, 97 Programa Step to Respect (Pasos a respetar), 96
Proloquo2Go™, 55
Propioceptor, definicion, 18
Prosocial,definicion, 93 PSNS. Ver sistema nervioso parasimpatico (PNS) Proyecto Piloto Rangi Ruru, 152- 154
Reduccion de ruido en clase, 14
Reconocimiento de patrones, 126-127
Reggio Emilia, 12
Regular de manera ascendente, definido, xv
Regulacion, enlaces para la corregulacion y la auto-regulacion, 78-80 Resiliencia, promocion, 89 Réglas en el salon de clases, 63- 64
Rendimiento educativo
IQ como indicador de, xxi
autorregulacion como
indicador de, xi, xxi Regulacion descendente, definida, xv
Revolucion Dance Dance, 61
Richey, J. A., 84
RIRO. Llegar a... Reaching In...
Reaching Out (RIRO)
Risley, Todd, 86 Rompecabezas, 58-59 Rueda de emociones basicas, 37 Salovey, Peter, 32 Schmeichel, J. B., 53 Schmidt, N. B., 84 Salud mental, 134-154
estrategia canadiense sobre, 137
modelo de déficit de, diagnostico, 136-138
interpretar los datos en, 135-136
atributos clave, 138-141
problemas mas comunes,
134-135
vi'as a (estudios de casos), 141-150
de profesores, 141-150
poblacion vulnérable, 134
SEL. Ver aprendizaje social y emocional (SEL) Shanker, S. G., 51, 129-130, 138 Shellenberger, Sherry, 16-18 Seligman, Martin, 43 Senales de afecto, 28 definicion,28
Sincroma mental y asincroma,
53-54
Sistema nervioso autonomo,
definicion, 2
Sistema nervioso humano
continuo de energia en, 3
y la autorregulacion, 2-4
Sistema nervioso parasimpatico (PNS), 2-3, 83
definicion, 2
Sistema nervioso simpàtico
(SNS), 2-3, 83

definicion, 2
SNAP (Alto Ahora y Planee), 40
S NS. Ver sistema nervioso simpàtico (SNS) Sobrecarga sensorial e
integracion, 12-14, 16, 147
Sonar despierto y el
comportamiento en el aula, 7
Tareas, participacion de los padres en, 69-70 Taylor, T., 51
Técnica Floortime ™, xix
Técnicas de Manejo conductual de un nino, 82,103 y cambio a la autorregulacion, 85,
152,156-157 Técnicas de regulacion descendente y comportamientos,
5-8,16, 78-79, 84
y sistema nervioso humano, 2-4
Técnicas y comportamientos de regulacion ascendente, 5-8,16,78,84 y sistema nervioso humano, 2-4 Tecnologfas Adaptativas multimodales, 55
Tecnologfa en el aula de clase juegos digitales, 61 tecnologfas multimodales adaptativas, 55 seleccionar materiales interactivos, 62 software, 61-62
Trabajar con los padres. Ver también Padres fortalezas y debilidades del nino, 69 tratar la frustracion en casa, 42
ayudar a los ninos a autorregularse en el hogar, 29
mejorar las habilidades motoras de los ninos, 24
manejar las transiciones, 13 Trastorno por Déficit de Atencion con Hiperactividad (siglas en inglés ADHD), 83 definicion, 55 TDAH. Ver Trastorno por
Déficit de Atencion con Hiperactividad (TDAH)
Twelve-Twelve-Year-Olds, 117
Twenge, Jean, 93, 103 Uso del programa MEHRIT, Vessel, E. A., 48 Vohs, Kathleen, xii Voz, uso de, 55-56 Vygotsky, L. S., 51 Wanless, Shannon, 56
Wieder, Serena, 128 Williams, Mary Sue, 16-18 Wilson, D. S., 98 Wilson, E.O.,98 Yoga, 39-40,105
Zona de desarrollo proximo, 51
^Qué esta sintiendo esta Persona?, 87-88

15: (photo) Courtesy of Louise Kiner; 17: (figure) Courtesy of Mary Sue Wil-

liams and Sherry Shellenberger. Adapted from materials in the book, [a]*How Does Your Engine Run?*[9]*A Leaders Guide to the Alert Progranf for Self-Regulation* by Mary Sue Williams and Sherry Shellenberger (1996). Albuquerque, NM: TherapyWorks, Inc. www.AlertProgram.com; **26:** (photo) Chartres Cathédral, Chartres, France/The Bridgeman Art Library; 39: (figure) Courtesy of Markus Drews; 40: (box) Child Development Institute, Toronto, CANADA www.stopnowandplan.com; **52:** (figure) The Temporal Dynamics Model of Emotional Memory Processing: A Synthesis on the Neuro-biological Basis of Stress-Induced Amnesia, Flashbulb and Traumatic Memories, and the Yerkes-Dodson Law http://www.ncbi.nlm.nih. gov/pmc/articles/ PMC19067l4/?tool=pubmed; **63:** (figure) From “Motivating Self-Regulated Prob- lem Solvers” by B. J. Zimmerman & M. Campillo (2003), pp. 233-262. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology ofProblem Solving* New York: Cambridge University Press. Copyright by Cambridge University Press.

971 565 113

Publicaciones:

•Anna Lucia Campos Primera Infancia:

EDICIONES

una
mir
ada
des
de
la
neu
roe
duc
aciô
n

- B
RAI
NB
OX

Pro
gra
ma
de
For
mac
iôn

en
Neu
roe
duc
aciô
n

• F
egin
o
Pin
eiro
y
Ann
a
Luci
a
Ca
mp
os
Nutr

EDICIONES

iciô
n,
Cer
ebr
o y
Apr
endi
zaje
:
iCô
mo
imp
acta
la
bue
na
nutr
iciô
n
en
la

EDICIONES

edu
caci
ôn?

EDICIONES

^Quté puedt* derlrte un maJvavisco (marshmaflovA sus-estucUant^s?

b p tubl; ^Uc iclftl lui J dilu IllliLii JE Lt n|9ciiLili.b JJ iiulli JvUui- I ■.W.T.I TTLTLIIi WI . JJ il la filiiiiuu uiui. lia ihlo ulijclu il; inliimm il; b junimj j ;l vklnj df V'iiiiTiilv ki 'i.ln Yi<zo i-i-i iln- uiilinrciç 11■ imi |˙| Di "SC'.ilirr MîwWiif IJ UnkcratljJ de Stiiifrvd ro;JlM ol «pcnm^scî* J tVi k (♦&> pjra ■.■-<pk-ur cl u>m>d de *u* ioss«i en k ^.iillîctrtùri ui lut nlrtiH. Mlemji **Bÿilj lu. Jfiùiniiu, MlH-hci ilivuibiiii uru lnriit .UIICULIÙH OMIC IJ** il; ik-miinr Li fpiiluicinn v ri nm Étmm> en la ojnxk ***j*** en Li pilla..

Ein dl>> irv csiiiJioQv^rmj IJS oonduMOfic de S'beliil IIIM <k lu principal» **iljVtt** pjflft ii **fallu** de ***(Ut* âtUilllIlCü** La> b **firiuilC^ul** JLIL'II. L **CfpJi.lil.fd** de **Liiuirtita y inudili*.JI ,t» ;IIIIK iuao. il: eniik.fi D ilnriji lutciiiiiiu.pnj mnirabtr lie impnluLc ilr** lulmr **la lmura*.-vni n irr.mla- b tc.iiilini: lin.**

I[1]ccv.. poedi **imli'W** IJ t jpicldjd **del** nnV' pe/j **JUi'.iriLÇu** jfsc' **EU !Ur. SIIUR [1] , d|enn de CLnuila ni b jnuintpJiciiii, idc i^ur |iu:dr y ipir. rjimo cdifcairm'A, hTjnyjj un paijvj imp<in;4iui' qui ilpc.-mçv-'.-ir par.i iy»id*î j k*i i«;iKluni>.< a dcnriylkir «i» bjbilldid tPivc» Este ibre« le piiirt** *t-* **iftvcï de uiu c«pk-rjduii de** *VA* **clntc ck>a<ln• •• -- principale de IJ jm<xrLguU:> *;t. lu iÿu: sua, LLHIIII ImiuiiiiJii, -LU il PU x; ; cil cil d JIIJ. I lu ypu'pdnlcii liucr |ul ■'.mis** *a* **!:(■ sicliimn ɹ durnilbr ra un ilumiuki**

Sntre cjJKr

O.ÜIBI Shubre u dliingiHkip^l»T4i l'Wn tyHttndtft wy«.kk«^l y txfcKfùÿuinli kü cte- v.>% HJ «fw- :. va«■? <<*• *t-*

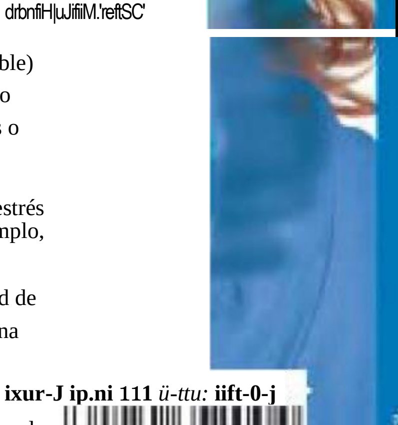
Ci N-ierda UirA uibu ;r h^r-jrj.-fin es LhftVnyfs InluKUiiiiu, UKK fjnnll| Ca***Cto&aMCotuÇiA**** *OoMTsle*M»nin f ^uklmrM Cisn^pn il £SMIC4ÏI> l HmuHlini Mc-ufa.fi I h . i ' b r u h.i<j*u-». - ai ùjfi rfttne*<Hd » ISJI **gMYf«jlWifvfa IMaig.Vt.VlCtefttf q.il'fl vlWTJIH Ir** Yii: >1 Cwkla. ka a Jaii |rH drbnfiH|uJifiiM.'reftSC' MiÿrKelr;lilinli'f!<ili Jjiliek.Mjrim.vEta.iiii iKtii, Mm4affaW«e»]fKM.NifTifrfayï<itif



- Hipersensibilidad (hipersensible) a ciertos tipos de estimulos internos o externos (por ejemplo, ciertos ruidos o colores).
- Demasiados factores de estrés para ese nino (por ejemplo, aglomeracion).
- Ansia sensorial, una necesidad de obtener mas de un estimulo, como una sensacion de sonido o tactil, para registrar ese estimulo (por ejem-
- Usar tecnologfas de llamadas de video en el aula, taies como FaceTime

O U7





para proporcionar al nino la presencia tranquilizadora de los padres en situaciones en las que el nino se encuentra particularmente estresado.

- Movilizar el liderazgo y fomentar la colaboraciôn.

Es revelador que en el primer pârrafo del documento, los autores afirman que su "lanzamiento marca un hito importante en el camino de sacar la salud men- tal tuera de las sombras y reconocer, en palabras y hechos, la verdad del dicho que no puede haber salud sin salud mental" (Comisiôn de Salud Mental de Canada, 2012, p.6).

- La capacidad de utilizar herramientas de aprendizaje, incluyendo tec- nologias digitales, segiin corresponda (por ejemplo, hacer un esquema para ayudar a ordenar los pensamientos por escrito).